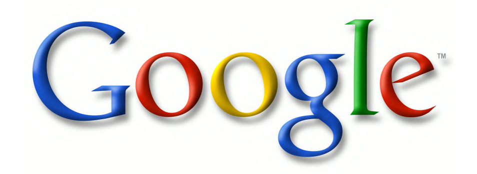
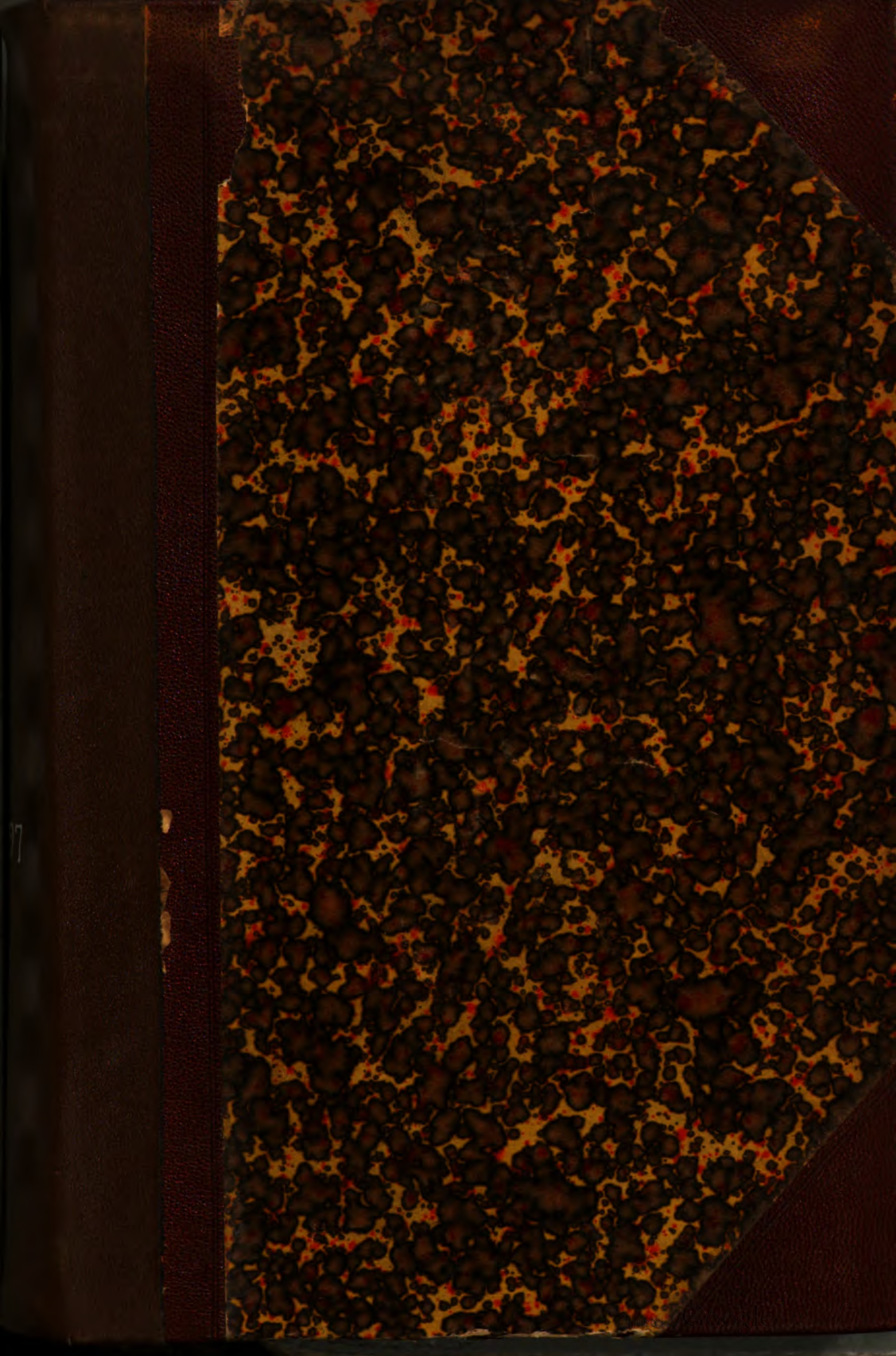





UNIVERSITY OF WISCONSIN
LIBRARY

DIE
NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

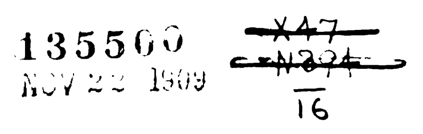
HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

SECHZEHNTER BAND
(PHON. STUD. BD. XXI, N. F. BD. XV)

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET
1908/1909



ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS DES XVI. BANDES.

I. ABHANDLUNGEN.

Seite

Block (Wilmersdorf), *Die sage von Tristan und Isolde in dramatischer form* I s. 65, II s. 145, III s. 338, schluß 397
Büttner (Elberfeld), *Die muttersprache im fremdsprachlichen unterricht* (schluß) 13
Claus (Marburg), *Die ethik John Ruskins* I s. 467, II 535
Engwer (Berlin), *Französische malerei und französische litteratur im XIX. jahrhundert* 449
Förster (Würzburg), *Der bildungswert der neueren sprachen im mittelschulunterricht* 129
Geisendörfer (Frankfurt a. M.), *Korrekturlast und pflichtstundenzahl der neuphilologen* 600
Haag (Stuttgart), *Die litteratur im fremdsprachlichen unterricht* . 385
Huth (Stettin), *Wie ist eine förderung des englischen an den gymnasien ohne schädigung des französischen möglich?* 513
Pfeiffer (Karlsruhe), Seid einig! 1
Reichel (Breslau), *Englischer lektüre-kanon* 193
Schröer (Köln), *Über Shakespeareübersetzungen* 577
Smith (Glasgow), *English Boys' Fiction* VI 84
Tappert (Hannover), *Französischer lektüre-kanon* 257
Uhlemayr (Nürnberg), *Wie ist der fremdsprachliche unterricht naturgemäß umzugestalten?* 321
Weichberger (Bremen), *Schulausgaben* 31

II. BERICHTE.

Bayerisch, Bericht über die V. hauptversammlung des —en neuphilologenverbandes in Würzburg vom 12.—14. april 1908. Von K. Manger in München I s. 227, schluß 488
Bremen, Jahresbericht des neuphilologischen vereins zu —. Von dr. W. Röhrs in Bremen 623
Briefwechsel, Jahresbericht der deutschen zentralstelle für internationalen — 1907—1908. Von Martin Hartmann in Leipzig 362
English, Recent — Literature and Drama. Von Lina Oswald in London 243 553
Français, L'enseignement du — en Allemagne jugé par un professeur français de l'Université. Von Paul Foulon in Cognac (France) I s. 98 (Suite) 433
Hamburg-Altona, Neusprachlicher verein in —. Von Julius Feller in Hamburg 37
Hannover, Verein für neuere sprachen zu — (E. V.) Von Kitzing in Hannover 169

Seite

Hessen-Nassau, IX. hauptversammlung des neuphilologischen provinzialverbandes, 26. mai 1908 zu bad Ems. Von dr. G. H. Sander in Frankfurt a. M. 430
Instructions, Les nouvelles —officielles relatives à l'enseignement des Langues Vivantes en France. Von G. Delobel in Paris . . . 611
Méthode directe, Histoire et développement de la — en France. Von Paul Foulon in Cognac (France) 225
Neuchâtel, Ferienkurse in —. Von M. H. Neumann in Berlin . 493
Neuphilologentag, XIII. allgemeiner deutscher — in Hannover am 8.—11. juni 1908. Von E. Ahnert in Dresden I s. 231, II s. 290, III s. 349, schluß 413
Neusprachlich, Leitsätze für den —en unterricht an der bayerischen oberrealschule. Von Christian Eidam in Nürnberg 161
Publications, Current —. Von Caroline T. Stewart in Columbia (Missouri) 166
Reform, Eine gesellschaft zur — der englischen schreibung. Von W. V. in Marburg a. L. 624
Villerville sur Mer (Calvados), Französische ferienkurse in —. Von dr. Busse in Gr.-Lichterfelde 100
Vorlesungen, neuphilologische — an den deutschen universitäten außerhalb Preußens vom sommersemester 1901 bis zum wintersemester 1905/06 inkl. Von M. Goldschmidt in Kattowitz 617

III. BESPRECHUNGEN.

1. *Allgemeines.*

Herberich, *Entwurf zu einem lehrplan für die oberrealschule* (Ludwig Geyer, Leipzig-Gohlis) 102
Mauthner, *Die sprache* (Kurt Matthaei, Gotha) 121
Recko, Victor A., *Spracherlernung mit hülfe der sprechmaschine* (Panconcelli-Calzia, Marburg a. L.) 566
Stangl, *Die verbesserung der schriftlichen arbeiten aus französisch und englisch* (Ludwig Geyer, Leipzig-Gohlis) 111

2. *Deutsch.*

Benedix, *Das lügen*, ed. Zschalig (Klinghardt, Rendsburg) 50
—, *Ein lustspiel*, ed. Schindler (Klinghardt, Rendsburg) 50
A Four Years' Course in German for Secondary Schools (dir. Krummacher, Kassel) 178
Fulda, *Unter vier augen*, ed. Sahr (Klinghardt, Rendsburg) . . . 50
Gutzkow, *Zopf und schwert*, ed. Plate. 5. aufl. Hangen (dir. Krummacher, Kassel) 177
Heyse, *Im bunde der dritte*, ed. Hangen (dir. Krummacher, Kassel) 177
Schnobel, *Zum grammatischen unterricht im deutschen auf der lateinlosen unterstufe der reformschulen* (Otto Pfau, Itzehoe (Holstein) 507

3. *Englisch.*

Eichler, *Samuel Taylor Coleridge, The Ancient Mariner and Christabel* (Friedrich Brie, Marburg a. L.) 178

Seite

Feller-Rogivue, *English and French Pocket Dictionary* (dir. Krummacher, Kassel) 177
Leibius, *Anglo-German Song-book* (Philipp Wagner, Stuttgart) . . 118
Morich, *Der englische stil* (dir. Krummacher, Kassel) 173
Wershoven, *Charakterisirung durch mithandelnde in Shakespeares dramen* (Otto Badke, Stralsund) 55

ANTHOLOGIEN, LEHR- U. HILFSBÜCHER U. Ä.

Aronstein, *Auswahl englischer dichtungen* (Philipp Wagner, Stuttgart) 117
—, *English Prose Selections* (Curt Reichel, Breslau) 121
Clay und Thiergen, *Across the Channel* (dir. Krummacher, Kassel) 175
Ellinger und Butler, *Lehrbuch der englischen sprache* (dir. Krummacher, Kassel) 174
Kleinschmidt, *Kurzgefaßte grammatik der englischen sprache* (dir. Krummacher, Kassel) 176
Meisterwerke englischer dichtung, ed. Jantzen (dir. Krummacher, Kassel) 498
Neuschler, *Militärwörterbuch, deutsch-englisch* (dir. Krummacher, Kassel) 177
Poutsma, *A Grammar of Late Modern English for the Use of Continental, especially Dutch, Students* (dir. Krummacher, Kassel) 60
Pünjer und Hodgkinson, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache* (dir. Krummacher, Kassel) 58
Püttmann und Meier, *Der offizier als englischer dolmetscher* (dir. Krummacher, Kassel) 177
Shindler, *Echo of Spoken English* (*Transcription by Herbert Smith*) (D. Jones, Wimbledon) 120

SCHULAUSGABEN.

Byron, *Selections from* —, ed Klapperich (dir. Krummacher, Kassel) 502
—, *Selections from Lord —'s Poems*, ed. Herrmann (dir. Krummacher, Kassel) 500
A Collection of Stories and Sketches by Modern Authors, ed. Weersma (dir. Krummacher, Kassel) 498
English History in Biographies, ed. Köhler (Curt Reichel, Breslau) 377
Goldsmith, *A Selection from Oliver—*, ed. Stoeriko (dir. Krummacher, Kassel) 501
Haggard, *Mr. Meeson's Will*, ed. Grondhoud und Roorda (dir. Krummacher, Kassel) 497
Longfellow, *Selections*, ed. Bube (dir. Krummacher, Kassel) . . 499
Macaulay, *The English Revolution*, ed. Greeff (dir. Krummacher, Kassel) 500
—, *Selections*, ed. Sturmfels (dir. Krummacher, Kassel) 500
—, *Five Speeches on Parliamentary Reform*, ed. Thiergen (Curt Reichel, Breslau) 379
Marryat, *The Children of the New Forest*, ed. Buchner (Philipp Wagner, Stuttgart) 118

Seite

Mason, *The Counties of England*, ed. Badke (Philipp Wagner, Stuttgart) 119
Seeley, *The Growth of Great Britain*, ed. Fahrenberg (Curt Reichel, Breslau) 378
Alfred Tennyson, ed. Herlet (dir. Krummacher, Kassel) 498
Mark Twain, *The Prince and the Pauper*, ed. Lion (Philipp Wagner, Stuttgart). 119

4. *Französisch.*

Baldensperger, *Bibliographie critique Gœthe en France* (Willibald Klatt, Steglitz) 625
—, *Gœthe en France* (Willibald Klatt, Steglitz) 626
Karl, *Sully Prudhomme* (Kurt Glaser, Marburg a. L.) 186
Küffner, *Das unveränderliche eigenschaftswort im französischen* (Ludwig Geyer, Leipzig-Gohlis) 179
Petzold, *Die synonyma in Barraus Histoire de la Révolution Française* (Curt Reichel, Breslau) 116

ANTHOLOGIEN, LEHR- UND HILFSBÜCHER U. Ä.

Anderson, *Nouvelle grammaire française à l'usage des écoles anglaises* (B. Eggert, Frankfurt a. M.) 51
Baumann, *Der kleine Toussaint-Langenscheidt* (dir. Krummacher, Kassel) 176
Bornecque et Röttgers, *Recueil de morceaux choisis d'auteurs français* (Ludwig Geyer, Leipzig-Gohlis) 180
Calvert, Hartog, *A First Book of French Oral Teaching (phonetically transcribed by L. Savory)* (B. Eggert, Frankfurt a M.) 52
Duschinsky, *Choix de Lectures expliquées à l'usage de l'enseignement secondaire* (M. Procureur, Fontainebleau) 507
Engwer, *Choix de poésies françaises* (Klinghardt, Rendsburg) . . 47
Fuchs, *Anthologie des prosateurs français* (Ludwig Geyer, Leipzig-Gohlis) 184
Kirkman, *La première Année de Français. A Day in Paris* (B. Eggert, Frankfurt a. M.) 51
Krebs, *Abrégé de l'histoire de la littérature française de Corneille à nos jours* (Ludwig Geyer, Leipzig-Gohlis) 186
Perry and Reum, *New French Course for Schools based on the principle of the Direct Method* (M. Procureur, Fontainebleau) . . 380
Siepmann, *Primary French Course* (M. Procureur, Fontainebleau) 381
Unruh, *Sammlung französischer gedichte* (Klinghardt, Rendsburg i. Holstein) 47

SCHULAUSGABEN.

Barrau, *Histoire de la Révolution française*, ed. Pfeffer (Curt Reichel, Breslau). 115
—, *L'Histoire de la Révolution Française de 1789 etc.*, ed. Glöde (Curt Reichel, Breslau) 115
Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, ed. Stove (Cointot, Frankfurt a. M.) 54
Chuquet, *La Guerre de 1870—71*, ed. Wespy (Curt Reichel, Breslau) 566
Dannheißer, *Extraits de journaux* (Ludwig Geyer, Leipzig-Gohlis) 108

Seite

Französische parlamentsreden aus der zeit von 1789—1814, ed. F. Schulenburg (Curt Reichel, Breslau) 564
Goncourt, Ed. et Jul. de —, *Histoire de la Société Française pendant la Révolution et le Directoire*, ed. Kalbfleisch (Curt Reichel, Breslau) 564
Guizot, *Histoire de la Civilisation en Europe*, ed. Gröhler (Curt Reichel, Breslau) 565
Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours, ed. Hasberg (Curt Reichel, Breslau) 114
Historiens du XIX siècle, ed. O. Voigt (Curt Reichel, Breslau) . 563
Knörk et Puy-Fourcat, *L'Industrie et le Commerce de la France* (Klinghardt, Rendsburg) 50
Lanfrey, Duruy, Rousset, *„Iéna, Waterloo, Sedan"*, ed. Wershoven (Curt Reichel, Breslau) 504
Lavisse et Rambaud, *L'Empire de 1813—1815*, ed. Haas (Curt Reichel, Breslau) 504
Lichtenberger, *Mon petit Trott et sa sœur* (Cointot, Frankfurt a. M.) 53
Marbot, *Gloires et Souvenirs d'un officier du Ier Empire*, ed. Roeth (Curt Reichel, Breslau) 506
Monod, *Histoire de France* (Curt Reichel, Breslau) 113
Napoléon Ier, Histoire de —, ed. Wershoven (dir. Krummacher, Kassel) 503
—, *Sa vie, son histoire depuis sa mort, ses poètes*, ed. Wershoven (Curt Reichel, Breslau) 504
Révolution, Histoire de la — française, ed. Wershoven (Curt Reichel, Breslau) 503
Sainte-Hélène, *L'Histoire de Napoléon Ier depuis Waterloo jusqu'à sa Mort*, ed. Mühlan (Curt Reichel, Breslau) 505
Saintine (Boniface), *Picciola*, ed. Appel (Tappert, Hannover) . . 40
Sarcey, *Le Siège de Paris*, ed. Krause (Cointot, Frankfurt a. M.) . 54
Voltaire, *Les Guerres de Louis XIV pour le rétablissement des Stuarts et la succesion d'Espagne*, ed. Glöde (Curt Reichel, Breslau) 114

5. *Verschiedene sprachen.*

Preisendanz und Hein, *Hellenische sänger in deutschen versen mit zeichnungen* von Franz Hein (L. Petry, Frankfurt a. M.) . . 188
Schuster, *Valerius Catullus' sämtliche dichtungen in deutscher übertragung* (L. Petry, Frankfurt a. M.) 188

IV. VERMISCHTES.

Anfrage. Von K. Lincke in Frankfurt a. M. 256
—, *Zu der — N. Spr.* XV, s. 640. Von F. D. 62
Anschauungsunterricht und schriftbild. Von Th. Speidel in Nürnberg 255
Ausdrücke, veraltete. Von W. V. 448
—, —. Von O. Schulze in Gera (Reuß) 382
Ausland, Aufenthalt im —. Von A. Brunnemann in Dresden . . 64
—, *Aufenthalt im —.* 320
—, *Aufenthalt im —.* Von W. V. 448

Seite

Automobil, Der einfluß des —s auf die londoner „season“. Von H. Flaschel in Beuthen (Oberschl.) 442
Boys' Fiction, Zu English — —. Von W. Grote in Frankfurt a. M.. 575
Büchernachweis, Bitte um —. Von d. red. 192
Büchernachweis. Von d. red. 256
Dames de la Halle als mendiantes, Die pariser — —. Von W. Grote, Frankfurt a. M. 442
Deutsch, Ein —es institut für ausländer. Von W. Grote in Frankfurt a. M. 636
Englisch, Über brauch und mißbrauch im —en. Von Wilh. Neumann in Wien 436
Entgegnung, Eine —. Von Karl Berner in Freiburg i. B. . . . 123
—, —. Von G. Herberich in Nürnberg 311
—. Von Kurt Glaser in Marburg 573
Erwiderung. Von Karl Rudolph in Barmen 125
Experimentalphonetische rundschau. Von G. Panconcelli-Calzia in Marburg a. d. L. 16 s. 443, 17 s. 509, 18 s.. 637
Ferienkurse für 1908. Von W. V. I s. 63, II s. 128, III s. 192, IV 320
Französisch, die —en homogramme. Von dr. Schumann in Marburg a. L.. 682
Französische, Das — institut für ausländer in Paris. Von W. V. 384
Korrekturlast, Anrechnung der — auf das stundendeputat. Von W. Geisendörfer in Frankfurt a. M. 62
Methodisches von einer amerikanischen neuphilologenversammlung. Von W. V. 640
Neuphilologen, Die aussichten der — in Preußen. Von W. Goldschmidt in Kattowitz 636
Neuphilologenverband, Allgemeiner deutscher —. A. D. N. V. . . . 63
Neuphilologisch, Vorschläge für eine änderung der württembergischen —en prüfungsordnung. Von F. Schwend in Stuttgart . . . 318
—, *Zur frage des —en studiums an der universität.* Von G. Weitzenböck in Graz 190
Paris, Internationaler neusprachlerkongreß in —. Von W. V. . . 639
Preisaufgabe der Dierlschen stiftung. Von W. V. 640
Realienkunde, Vorlesungen in —. Von W. V.. 319
Replik. Von Ludwig Geyer in Leipzig-Gohlis 315
Rezitationen, Deutsche zentralstelle für fremdsprachliche —. Von prof. M. Hartmann in Leipzig 126
Schüleraustausch, Internationaler —. Von Ludwig Geyer in Leipzig-Gohlis 61
Schwedische zeitschrift, Moderna språk, eine — — für neuere sprachen. Von Otto Badke in Stralsund 127
Sully Prudhomme, Zu Ludwig Karls — —. Von J. F. Schulte in Münster i. W. 570
Translation, Mental —. Von F. B. Kirkman in Letchworth . . 512
Zu Band XVI, seite 175f. Von M. Krummacher in Kassel . . 576

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. APRIL 1908. Heft 1.

SEID EINIG!

Eine zeitgemäße erörterung methodischer fragen.[1]

Nach dem endlosen methodenstreit der letzten jahre muß sich dem einsichtigen geradezu die frage aufdrängen, ob es nicht möglich wäre, ohne aufgabe wesentlicher grundsätze persönlicher methodischer überzeugung, wenigstens in den hauptfragen eine einigung über ziel, methode und lesestoff herbeizuführen. Einen versuch dieser art stellt die folgende auseinandersetzung dar.

Meiner ansicht nach kann sich, was das ziel betrifft, gar kein widerspruch erheben, wenn wir als solches aufstellen, unsern schülern als errungenschaft ihrer neusprachlichen schulstudien mit schluß der oberprima folgenden sechsfachen gewinn ins leben mitzugeben:

1. eine richtige aussprache;

2. einige übung im mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremdsprache;

3. die fähigkeit, einen nicht allzu schweren französischen (englischen) originalschriftsteller lesend zu verstehen;

---

[1] Den wunsch des herrn verfs., „den Deutschlands neuphilologische lehrerschaft schon allzulange in zwei feindliche lager spaltenden methodenstreit endgültig aus der welt geschafft“ zu sehen, teilen wir und bringen deshalb seine erörterung gern zum abdruck. Die erfüllung wird freilich nicht ein jeder grade von den hier vorgeschlagenen mitteln am ersten erhoffen. Aber das *sacrifizio dell' intelletto* verlangt der herr verf. von seinen lesern ja nicht. *D. red.*

4. eine genaue kenntnis der grammatik, d. h. „die völlige beherrschung des gewöhnlichen“;

5. die auf der lektüre beruhende kenntnis einiger der wichtigeren werke der klassischen und neueren fremdsprachlichen litteratur und

6. auf grund der sorgsam und planvoll ausgewählten klassenlektüre der oberstufe (0II—0I) einen einblick in die litterar-kulturhistorische entwickelung des fremden volkes von dem klassischen zeitalter bis auf unsere tage, soweit sich diese kenntnis durch die poetische und prosaische schriftstellerlektüre und die vom lehrer zu gebenden ergänzungen erwerben läßt.

Zur erreichung dieses zieles wäre etwa die befolgung der weiter unten gezeichneten taktik nach meinem dafürhalten für niemand ein ding der unmöglichkeit. — Wir teilen den gesamten französischen (englischen) lernstoff der unter- und mittelstufe in lektionen ein. Die lektionen enthalten, von der anschauung des dem kinde nahen und leichtfaßlichen ausgehend, einen inhaltlich einheitlichen, der jugendlichen auffassung stets angepaßten sprech- und lesestoff. Dieser verarbeitet den einmal errungenen wortschatz in geeigneter abwechslungsreicher wiederkehr und vergrößert ihn behutsam. Er ermöglicht die kenntnis des fremden volkstums, von land und leuten und hilft systematisch die grammatik aufbauen.

Jede einzellektion, deren aufgabe die formale und inhaltliche verarbeitung eines fremdsprachlichen geeigneten textes mit der verwertung seines grammatischen befundes ist, stellt ihrerseits ein in drei hauptteile, die sich wieder in unterabteilungen spalten, zerfallendes ganze dar.

Der verlauf einer lektion könnte sich also, ohne anspruch auf mustergültigkeit in jedem fall, etwa wie folgt abspielen.

I. hauptteil. *Lese- und sprechübungen.*

a) Vorbereitung. (Siehe unten.)
b) Darbietung des sprech- bzw. lesestoffes.
c) Verarbeitung des stoffes nach form und inhalt durch frage und antwort in der fremdsprache.
d) Verstehendes lesen, erzielt durch die verarbeitung und wiederholtes lesen.

e) Wiedergabe des inhalts bei geschlossenem buch, zunächst in engerem anschluß an den text, dann in mannigfacher aus- und umgestaltung.

f) Herübersetzung.

II. hauptteil. *Mündliche grammatische übungen.*

a) Feststellung des grammatischen befundes und dessen einreihung ins grammatische system.

b) Befestigung des neuerlernten durch mündliche übersetzungsübungen aus der muttersprache.

III. hauptteil. *Schriftliche übungen jeder art.*

a) Diktate und aufsätze.

b) Her- und hinübersetzung.

Bei der durchnahme des lernstoffes wäre die beobachtung von etwa folgenden methodischen grundsätzen ebenfalls wohl für jeden im bereich der möglichkeit.

1. Jede gesamtlektion ist ein abgeschlossenes ganze, aber auch jeder ihrer drei hauptteile hat selbständigen wert.

2. Die art der im dritten hauptteil aufgeführten schriftlichen übungen ergibt sich aus dem jeweiligen bedürfnis, doch sollte im ganzen keine der vier arten überwiegen. Sogenannte freie, d. h. nicht auf einem durchgesprochenen französischen (englischen) text beruhende arbeiten sind je nach umständen auf jeder klassenstufe zulässig.

3. Die mündliche behandlung der der jeweiligen klassenstufe entsprechenden, aber stets nach inhalt und form wertvollen selbständigen schriftstellerlektüre erfolgt bei dafür geeignetem stoff nach hauptteil I und hauptteil II a.

4. Im allerersten anfangsunterricht finden nur mündliche übungen statt; mindestens geht das lautbild dem schriftbild voraus.

5. Abgesehen von der erörterung grammatisch-stilistischer fragen, der interpretation schwerverständlicher autorenstellen und gelegentlicher exkurse über sittliche und geistige bildungsfragen erfolgt die erteilung des unterrichts, soweit tunlich, in der fremdsprache.

6. Alles, was in der fremdsprache durch anschauung und zeichnung, durch handlung, die das wort begleitet, verdeutlicht werden kann, oder seine erklärung findet durch anknüpfung an bekanntes, durch bekannte ausdrücke und wendungen, durch synonyma und leicht verständliche umschreibungen, durch den hinweis aufs gegenteil und durch den satzzusammenhang, geschieht ohne hilfe der muttersprache.

7. Ist ein ausdruck, eine wendung auf obige weise nicht zu verdeutlichen oder zu erklären, oder sollte dabei der gebrauch der fremdsprache zu viel zeit in anspruch nehmen, dann ist die deutsche bedeutung vor der rein fremdsprachlichen übung anzugeben.

8. Vor dem lesen sind alle schwierigkeiten, die dem verständnis des neuen drohen, auf mannigfache weise und, wenn nötig, unter benutzung der wandtafel zu beseitigen, so daß nach öffnung der bücher das erste lesen möglichst schon zum verstehenden lesen wird.

9. Verse sind mit beobachtung von rhythmus und reim und speziell die französischen verse unter sorgfältiger behandlung des sogenannten stummen *e* zu lesen.

10. Die übersetzung in die muttersprache tritt erst am schlusse der form und inhalt in der fremdsprache möglichst erschöpfend behandelnden durchnahme des lesestoffes ein und kann so als probe dienen, ob alles verstanden ist, wobei etwaige mißverständnisse auf deutsch aufgeklärt werden und auf den charakteristischen unterschied in dem mutter- und fremdsprachlichen ausdruck ein und desselben gedankens und auf sonstige spracheigentümlichkeiten hingewiesen wird.

11. Sogenanntes übersetzungsdeutsch ist bei der herübersetzung unzulässig, jedoch sollten versuche, den fremdsprachlichen text in ein klassisches deutsch zu übertragen trotz ihres bildungswertes, ihres zeitraubenden charakters halber nur gelegentlich und meist nur auf der oberstufe stattfinden.

12. Die mündlichen und schriftlichen übersetzungsübungen in die fremdsprache dienen zur anwendung der erkannten sprachlichen gesetze, zur befestigung des erlernten wortschatzes und somit zur größeren sicherheit im freien mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremdsprache selbst. Sie gehen

aber, zumal auf der unterstufe, nur in mäßigem umfang und auf der unter- und mittelstufe nur in strengem anschluß an den bereits in der fremdsprache — jedoch mit obigen beschränkungen — durchgenommenen lesestoff nach dem grundsatz der analogie vor sich.

13. Die übertragung von nicht zur hinübersetzung bearbeiteten reinen originalstücken tritt nur ausnahmsweise und zwar nur auf der oberstufe ein.

14. Die schriftliche aus- und umarbeitung des lesestoffes in der fremdsprache selbst, die auf dem vokabelschatz des bisher gelernten beruhenden, ohr, rechtschreibung und denkkraft übenden, nicht hoch genug zu wertenden diktate, sowie die mündliche wie schriftliche hinübersetzung gehen nicht eher vor sich, bis der ganze zugrund liegende fremdsprachliche text mündlich nach seiner formalen und inhaltlichen seite derart erschöpfend behandelt ist, daß keine unklarkeit zurückbleibt.

15. Die pflege der grammatik beginnt mit der ersten lektion der ersten klasse der unterstufe, um nie mehr ganz aufzuhören.

16. Aus den genetisch gefundenen einzelergebnissen baut sich die gesamtgrammatik auf.

17. Vor allem ist das verb, die seele des satzes, in seinen vielfältigen verbindungen von anfang an zu üben, teils in wechselgesprächen, teils in zusammenhängenden darstellungen und nicht zum wenigsten mit hilfe der satzkonjugation.

18. Die erlernung des der umgangssprache und dem briefstil eigenen *parfait indéfini* geht der des *imparfait* und vor allem der des nahezu buchcharakter tragenden *parfait défini* voraus.

Von all den obigen punkten bedarf wohl nur punkt zwölf einer näheren erläuterung. Es war von jeher mein standpunkt, wie meine erste[1] veröffentlichung über methodische fragen beweist, daß die auf dem fremdsprachlichen text beruhende hinübersetzung für die mittel- und oberstufe beizubehalten sei. Meine damaligen gründe sind nach meiner

[1] „Die reformmethode," in *Der unterricht*, jahrg. 2, heft 7, 1902.

ansicht heute noch stichhaltig und mögen daher nochmals an dieser stelle nahezu im wortlaut angeführt werden.

Die an den fremdsprachlichen text anknüpfende hinübersetzung ist beizubehalten wegen ihrer tatsächlichen formalen bildungskraft, wegen ihres reflektirenden charakters als gegengewicht gegen mehr oder weniger imitative teile des unterrichts, wegen des belehrenden vergleiches mit der muttersprache, wegen der beförderung des sprachverständnisses, die eine sinn- und möglichst wortgetreue übersetzung bezeugt, die allmählich zur kunst werden kann, ferner um das können der schüler in bestimmten teilen der grammatik festzustellen, da ihnen bei der hinübersetzung die umschreibung nicht gegenwärtiger ausdrücke und wendungen oder ganzer konstruktionen erschwert, oft unmöglich gemacht wird, und schließlich da das praktische leben eine genaue übersetzung irgend eines muttersprachlichen textes in die fremdsprache unter umständen verlangt. — Ob solche übersetzungsübungen aber auf der unterstufe, vielleicht, wenn auch im bescheidensten umfang, schon in der sexta, zulässig sind, ist eine frage, über die, im gegensatz zu der mehr und mehr sich wieder bahnbrechenden erkenntnis von dem hohen wert der hinübersetzung für die mittel- und oberstufe, noch recht wenig einigkeit herrscht. Persönlich halte ich eine zu frühe stärkere betonung dieses unterrichtsmittels im neusprachlichen lehrbetrieb wegen seiner der kindlichen art im allgemeinen nicht zusagenden reflektirenden seite für vollständig verfehlt. Jedoch gilt es zu bedenken, daß derartige übungen auf der unter- und mittelstufe jedesmal erst vorgenommen werden, wenn der betreffende sprech- oder lesestoff der einzellektion in der fremdsprache selbst gründlich erledigt und verdeutscht worden ist und die besprechung des grammatischen ergebnisses stattgefunden hat. Sollte alsdann eine nochmalige umgekehrt von der muttersprache ausgehende betrachtung des neuerlernten in der form einer das wesentliche des fremdsprachlichen textes in prägnanter kürze nach dem grundsatz der analogie verarbeitende hinübersetzung dem dämmernden sprachbewußtsein der unterstufe schädlich sein? Sicherlich nicht. Im gegenteil, es wird das ursprünglich imitativ gewonnene durch die beseitigung etwa immer

noch möglicher unklarheiten dem kindlichen verständnis näher gebracht und im gedächtnis befestigt. Einer mannigfaltigen wiederholung fällt alsdann die aufgabe zu, das zwiefach erworbene allmählich zum unverlierbaren eigentum auszugestalten. So wird das gleichsam schlummernde einzelwissen zum konzentrirten lebendigen können und den leicht zur selbsttäuschung verführenden augenblickserfolgen der sprechmethode die gewähr größerer nachhaltigkeit gegeben. In dieser erwägung und auf grund der erfahrung, die jeder macht, der hofft, bei dem beginn der hinübersetzung auf der mittelstufe, die früchte des rein imitativen verfahrens der unterstufe zu ernten, sollte sich niemand länger gegen die zulassung der hinübersetzung innerhalb der obigen engen grenzen auf der unterstufe sträuben.

In tertia und sekunda wird, wie jedermann zugeben wird, bei der größeren geistigen reife der schüler zwecks einer gründlicheren erkenntnis und anwendung der sprachlichen gesetze und somit behufs einer größeren sicherheit im freien mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache selbst, eine verhältnismäßig ausgedehntere pflege der grammatik und der übersetzungsübungen aus dem deutschen eintreten müssen, während dagegen in prima der grammatische betrieb und, was mit ihm zusammenhängt, wieder einer wesentlichen beschränkung zu unterliegen hat.

Verwunderlich wird vielen die behauptung klingen, daß die hinübersetzung die freie rede nicht hemme, sondern fördere. Und doch ist es mindestens im schulbetrieb nicht anders, insofern, als es auf der oberstufe um den freien ausdruck der gedanken des schülers beim gebrauch der fremdsprache kläglich bestellt wäre, wenn er sich nicht auf der mittelstufe über die seiner muttersprachlichen gewohnheit fremde art, die sätze zu bauen und zu verbinden, klar geworden wäre. Nur die hinübersetzung, d. h. der von der muttersprache als der ihm vertrauten ausgehende bewußte vergleich zwischen der eigenen und der fremden grammatischen denkart und stilistischen ausdrucksweise, verschafft ihm vollends die zur freien rede unbedingt notwendige angewandte einsicht in den wesentlichen unterschied des grammatisch-stilistischen charakters beider sprachen. Fehlt sie ihm, dann wird er sich bei der freien

rede jeden augenblick gegen den geist der fremdsprache versündigen, da ihn die muttersprachliche art, seinen gedanken worte zu verleihen, noch nahezu vollständig im banne hält. Vom denken in der fremdsprache wird somit der lehrer herzlich wenig bemerken. Dies vielberufene denken in der fremdsprache, der scheinbar unbewußt stets richtige gebrauch fremdsprachlichen gedankenausdrucks, die annähernde sprachbeherrschung, sind durch den schulunterricht allein nie zu erzielen. Jedoch ist bei ständiger redeübung wohl zu erreichen, daß eine allmähliche verblassung der muttersprachlichen gedanken- und ausdrucksweise eintritt, so daß die schüler, ohne der reflexion über grammatische dinge sich bewußt zu werden, über einen stoff, der auf ihrer auf ihre modern fremdsprachlichen schulstudien gegründeten erfahrung beruht, vermöge des während ihrer schulstudien erlangten und durch die hinübersetzung nicht unwesentlich befestigten wortschatzes in zusammenhängender, von gröberen verstößen freien, französischen (englischen) rede sich äußern können.

Es liegt mir jetzt noch ob, nach der besprechung des ziels und des methodischen wegs, der zu ihm führt, einiges über die lektüre zu sagen. (Siehe these 3.) Nach dem jetzigen stand der dinge bedarf es wohl keiner langen erörterung mehr, daß der oberste grundsatz bei der schriftstellerwahl sein muß, über einem mehr oder weniger berechtigten nützlichkeitsprinzip nicht die geistige schulung zu vergessen. Legen wir also nicht das schwergewicht auf eine die kenntnis des alltagslebens und der umgangssprache allein befördernde lektüre. Ebenso falsch wäre es, die lektüre, welche ihren stoff aus der technischen, naturwissenschaftlichen oder geographischen welt holt, zu bevorzugen. Im gegenteil verlegen wir uns, wie dies übrigens von mir schon anderswo[1] ausführlicher dargelegt wurde, von der untersekunda an, ausgehend von einem leichteren historiker, allmählich mehr und mehr auf das studium bedeutender für schulzwecke zugeschnittener werke geschichtlichen, dichterischen, rednerischen und philosophischen inhalts

---

[1] Der fremdsprachliche unterricht an der oberrealschule. *Zeitschrift für lateinlose höhere schulen,* jahrgang **14**, heft 8. 1902.

aus der klassischen und der neueren zeit. So geben wir, fäden nach jeder richtung spinnend, man denke nur an die brücke, die die lektüre der großen redner und historiker der neuzeit zum geschichtsunterricht und die der klassiker zum deutschen unterricht in prima schlägt, unseren schülern mit dem schluß der oberprima, soweit sich dies in den engen grenzen des schulunterrichts erreichen läßt, eine vollwertige modern fremdsprachliche geistesbildung mit auf den lebensweg.

Das eigentliche thema meines aufsatzes wäre hiermit erschöpft, wenn sich nicht noch die frage erhöbe, ob es auch lehrbücher gäbe, die es gestatten, nach obigen grundsätzen den unterricht auf der unter- und mittelstufe zu erteilen. Es liegt jedoch nicht in meiner absicht, darauf hin die vorhandenen lehrbücher an dieser stelle einer kritik zu unterziehen. Für das englische möchte ich nur ganz kurz auf Hausknecht, *The English Student*, hinweisen, der sich in meiner engeren heimat, dem großherzogtum Baden, mit recht einer immer mehr steigenden beliebtheit erfreut. Bei seiner verwendung lassen sich obige grundsätze ohne weiteres durchführen, wenn man im anfangsunterricht, bevor man an die bei der jugend so beliebten *Dialogues* geht, den dafür geeigneten teil des supplement zur einführung in die neue sprache benützt.

Einer eingehenderen empfehlenden besprechung möchte ich dagegen ein erst vor wenigen monaten zum abschluß gebrachtes französisches unterrichtswerk unterziehen. Ich meine das *Lehrbuch der französischen sprache* von Metzger und Ganzmann. Ausgabe A. (Für realanstalten, reform- und höhere mädchenschulen.) 1. stufe (für sexta). — 2. stufe (für quinta und quarta). — 3. stufe (für tertia und sekunda): a) Lese- und übungsbuch; b) Grammatik mit übungen. Nachdem das in seinen zwei ersten schon früher erschienenen teilen völlig umgearbeitete werk mit der veröffentlichung des dritten seinen abschluß gefunden hat, ist es an der zeit, die aufmerksamkeit weiterer kreise darauf zu lenken, sucht es doch auf dem gesunden boden einer ziel- und mittelbewußten methodik stehend und aus den eigensten bedürfnissen einer erprobten praxis heraus-

gewachsen, allen den von den vertretern verschiedenster methodischer anschauungen als berechtigt anerkannten anforderungen nachzukommen. So trägt das werk zu einem ausgleich der methodischen gegensätze das seinige bei, ohne daß ihm etwa, wie so manchem verfehlten lehrbuch, das unter der flagge der reform segelnd der vermittelung dienen will, der vorwurf der halbheit gemacht werden könnte. Im gegenteil, seiner ganzen anlage nach eigenartig und konsequent wird es durch die äußerst geschickte verwirklichung des von E. von Sallwürk in seinen *Fünf kapiteln vom erlernen fremder sprachen* ausgesprochenen gedankens von der erlernung der fremdsprache auf grund der handlung und des erlebnisses zu einem glänzenden beweis von der lebensfähigkeit der schon oft totgesagten direkten methode. Zur orientirung möge hier die auslassung der verfasser selbst über den stoff und seine verteilung auf die drei stufen des buches im wortlaut folgen:

„Der stoff ist in dem erfahrungs- (anschauungs-)bereich der schüler aufgebaut. Zwei kinder, Paul und Marguerite, stehen im mittelpunkt der handlung; erlebnisse aus haus und schule, aus stadt und land schließen sich in loser weise zu einem gesamtbild zusammen [1. stufe]. Die zwei kinder wachsen heran; sie kommen von hause fort. Bald erhalten wir örtliche und geschichtliche mittelpunkte (z. b. Château-Thierry, Charles-Martel, La Fontaine, Reims, Jeanne d'Arc, Paris, Le Havre; — Roland usw.) [2. stufe].

„In der 3. stufe ist Paul *polytechnicien*. Er macht teils in begleitung seiner familie, teils mit seinem freunde Gaston eine reise durch Frankreich.“

Man sieht, der vielseitige stoffliche inhalt des werkes ist in hohem grade geeignet, das interesse zu wecken und wachzuhalten. Dazu kommt, daß der lesestoff ein gutes französisch aufweist und uns land und leute mit dem auge hervorragender größen der französischen litteratur selbst zu sehen öfters gelegenheit gibt.

Ein hoher vorzug des werkes ist ferner, wie die eingehendere beschäftigung mit ihm ergibt, daß die verfasser sich mit dem in sechs schuljahren tatsächlich erreichbaren

begnügen. Weder verstiegenheiten noch plattheiten oder halbheiten stören den guten eindruck des ganzen. Auch das anrüchige parliren *à la* papagei wird durch die unterrichtliche verwendung des buches in der hand eines einigermaßen methodisch geschulten lehrers in keiner weise großgezogen. So kann wohl niemand, es sei denn, er schließe, was heutzutage kaum mehr anzunehmen ist, auf dem verständnis des gesagten beruhende konversationsübungen gänzlich aus dem schulbereich aus, diesem teil des lehrbuches seine anerkennung versagen. Die starke betonung der grammatik übrigens und die dem grammatisten so hochwillkommenen, schon in der sexta beginnenden übersetzungsübungen aus dem deutschen dürften für den liberalen reformer keinen grund zur ablehnung des im großen ganzen den reformstandpunkt so tapfer vertretenden werkes bilden, dienen sie doch nur „zum zweck der durch- und weiterbildung des sprachmaterials und zwar auf grundlage der analogie.“ Außerdem sind nach der angabe der verfasser nicht alle derartigen übungen obligatorisch. Metzger und Ganzmann lassen somit auch darin wie in allen übrigen punkten dem lehrer volle bewegungsfreiheit. Die gute meinung von dem wert des buches wird noch verstärkt durch die beobachtung, wie der behutsam vermehrte wortschatz durch die geschickte art seiner wiederverwendung allmählich zum festen besitztum werden muß, was bei lehrbüchern mit stofflich zusammenhangslosen und stetig mit anderem wortschatz arbeitenden lese- und übungsstücken schwerlich erreicht werden kann.

Einen weiteren vorzug des lehrbuches bildet das *Vocabulaire spécial* der dritten stufe. Während das *Vocabulaire général* aller stufen einfach die deutsche bedeutung der entsprechenden französischen wörter wiedergibt, bringt das *Vocabulaire spécial*, das nur der dritten stufe eigentümlich ist, sehr oft die umschreibung des betreffenden ausdrucks, ferner kleine sachlektionen, wortfamilien, analoge ausdrücke. Ebenfalls umschreibungen bringen als eine art ergänzung des *Vocabulaire spécial* die sogenannten redaktionellen übungen des lesebuches (3. stufe). Sicherlich haben die verfasser recht, wenn sie ihr *Vocabulaire spécial* als ein treffliches mittel zur bereicherung

des sprachlichen wissens ansehen. Außerdem bietet es die schönste gelegenheit zu sprechübungen, die unabhängig von dem text der einzellektionen auch andere gebiete anzubauen ermöglichen.

Einen hervorragenden äußeren schmuck des werkes bilden schließlich die teilweise von künstlerhand herrührenden abbildungen, die zur hebung des interesses und zur kenntnis von land und leuten dienlich sind.

Nach all dem oben gesagten stehe ich daher zum schlusse nicht an, das besprochene lehrbuch trotz einiger geringfügigen beanstandungen im einzelnen, auf die ich hier nicht näher eingehe, und obwohl mir die praktische erprobung des buches im klassenunterricht noch fehlt, schon jetzt im ganzen als ein methodisches meisterwerk allerersten ranges, geradezu als das von mir schon längst ersehnte ideallehrbuch der französischen sprache zu bezeichnen.

Möge ihm durch einen guten stern beschieden sein, dazu beizutragen, den Deutschlands neuphilologische lehrerschaft schon allzu lange in zwei feindliche lager spaltenden methodenstreit endgültig aus der welt zu schaffen.

Karlsruhe. P. PFEFFER.

DIE MUTTERSPRACHE IM FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

Ein beitrag zur klärung im methodenstreit.

(Schluß. Vgl. *N. Spr.* XV, s. 257, 337, 396, 470, 537, 577.)

6. *Neue schulausgaben.*

Nach unseren bisherigen ausführungen müssen für die gestaltung der kommentare folgende beiden hauptgesichtspunkte maßgebend sein:

1. Die *deutsche übersetzung* hat nicht als notbehelf zu gelten, sondern als das eigentliche mittel der *bedeutungsangabe* für alle diejenigen fälle, wo nicht eine einfache, natürliche und allen schülern verständliche erklärung die hinzufügung des deutschen überflüssig erscheinen läßt. Sie ist aber auch da zu geben, wo anzunehmen ist, daß den schülern oder einem teil derselben das deutsche wort nicht bekannt ist, oder daß sie es nicht als das äquivalent des betreffenden fremden wortes erkennen.

2. Die *fremdsprachlichen erklärungen* dienen nicht in erster linie der bedeutungsvermittelung, sondern dem *vokabellernen.* Bei ihrer gestaltung haben wir also unser augenmerk nicht sowohl darauf zu richten, wie wir den schülern den begriff möglichst deutlich machen, als vielmehr darauf, daß die erklärungen nach form und inhalt für die einprägung möglichst geeignet sind und überhaupt für die aneignung des vokabelschatzes ein möglichst zweckmäßiges mittel bilden.

Im einzelnen wäre über die einrichtung des kommentars und die form der erklärungen folgendes zu sagen:

1. Da fremdsprachliche erklärung und muttersprachliche übersetzung zusammen zur anwendung kommen sollen, so ist vor allem die frage der *äußeren anordnung* von bedeutung. Neben das zu erklärende wort gestellt oder der erklärung angehängt (vergl. die Steinmüllersche ausgabe!), muß das deutsche bei der einprägung als ein störendes element wirken. Der schüler erblickt es bei jedem lesen der erklärung wieder, und die allmähliche ausschaltung wird dadurch beträchtlich erschwert. Andererseits muß das deutsche bequem erreichbar sein, damit der schüler sich jederzeit durch einen raschen blick von der bedeutung eines wortes überzeugen kann, und damit er auch nicht in die versuchung kommt, das deutsche neben die erklärung zu schreiben. So ergibt sich als stelle für die verdeutschung das ende der kommentarseite. Durch ziffern ist darauf zu verweisen.

Aus praktischen gründen dürfte es sich ferner empfehlen, den sachlichen teil des kommentars von den worterklärungen zu trennen oder wenigstens die vokabeln im drucke besonders hervorzuheben. Ein alphabetischer index mit angabe der stellen, wo die wörter erklärt sind (vergl. die Algesche ausgabe!), darf nicht fehlen.

2. Jedes wort, das in den kommentar aufgenommen wird, muß zum zwecke der einprägung auch eine fremdsprachliche erklärung erhalten oder von einer sonstigen fremdsprachlichen notiz (z. b. über den gebrauch des wortes) begleitet sein, die sich zur einprägung eignet. Die verdeutschung allein genügt in keinem falle.

3. Die erklärungen müssen kurz, einfach und leicht verständlich sein. Erklärungen wie etwa die bd. XV, s. 579 in der anmerkung mitgeteilten von *tambour*, *reins* und *copeaux* sind ganz unbrauchbar. Sie sind aber auch überflüssig. Denn die erklärung braucht nicht so beschaffen zu sein, daß der schüler daraus die bedeutung des fremden wortes *erkennt*, sondern nur so, daß er sich das richtige dabei *vorstellen* kann. Dazu ist aber nicht immer nötig, daß die erklärung den ganzen begriff umfaßt, es genügt vielmehr oft die angabe eines teils, einer charakteristischen seite des begriffs. Unter umständen kann, wie unter 2 schon angedeutet wurde, die eigentliche erklärung

ganz fehlen und eine bemerkung anderer art an ihre stelle treten: vergl. die beispiele am schluß von 7 (s. 17).

4. Die erklärungen müssen in ihrer form und, soweit möglich, auch in ihrem inhalt von dem texte losgelöst sein. Dies ist aus zwei gründen wichtig. Einmal mit rücksicht auf spätere wiederholungen, bei denen der zusammenhang nicht mehr so deutlich im bewußtsein ist. Sodann deshalb, weil die schüler nur dann über ein wort wirklich frei verfügen, wenn sie es nicht nur in einem bestimmten zusammenhang, sondern auch außerhalb desselben sich eingeprägt haben. So hat also jedes wort in seiner grundform zu stehen: verben im infinitiv, substantive in der einzahl usw. Die inhaltliche loslösung aber hat vor allem darin zum ausdruck zu kommen, daß für ein wort niemals bloß die für die textstelle zutreffende bedeutung, sondern immer auch die grundbedeutung gegeben wird, natürlich ebenfalls, wenn nötig, unter zuhülfenahme der deutschen übersetzung.

5. Ungewöhnliche wörter sind in den erklärungen nicht zu gebrauchen. Dagegen ist nicht unter allen umständen die verwendung eines wortes deshalb zu vermeiden, weil es den schülern möglicherweise noch unbekannt ist. In bestimmten fällen ist es sogar geboten, gewisse wörter in den erklärungen zu gebrauchen ohne rücksicht darauf, ob sie als bekannt gelten können oder nicht. Besonders kommt hier folgendes in betracht:

a) Wenn die bedeutung eines weniger gebräuchlichen wortes durch ein gebräuchlicheres synonymon vermittelt werden kann, so hat dies immer zu geschehen. Ist in der gleichung SUPPLÉER = *remplacer* auch das letztere wort den schülern nicht bekannt, so ist es zweckmäßig, daß sie es mitlernen; denn es erscheint nicht natürlich, daß sie für einen begriff das seltenere wort kennen und gebrauchen, das gewöhnliche aber nicht. Auch bei erklärung durch den gegensatz kann dieser gesichtspunkt maßgebend sein. Man vergl.: DÉFIANCE: *contraire de confiance;* COURBE: *qui n'est pas droit.*

b) Abgeleitete wörter sind möglichst mit hülfe des grundwortes zu erklären (vergl. die beispiele bd. XV, s. 541). Soweit dabei verdeutschung nötig ist, wird dieselbe zweckmäßig statt

von dem zu erklärenden wort des textes von dem grundwort gegeben. Dieses verfahren finde ich in dem 18. bande der Reformbibliothek (*Pages choisies* usw., von Glauser und Graz) mehrfach angewandt. So 38, 14 EMBROCHÉ: *mis à la broche* (a. «spieß»); 30, 23 S'EMPOISONNER: *se tuer soi-même en prenant du poison* (a. «gift»).

c) Auch wörter, die mit dem textwort inhaltlich zusammengehören, empfiehlt es sich oft zur erklärung zu verwenden und nötigenfalls zu übersetzen. Man vergl. folgende beispiele, die demselben bande entnommen sind: 15, 16 MARÉCHAL: *celui qui ferre les chevaux* (a. «beschlagen»); 11, 19 FRISÉE: *les cheveux formaient des boucles* (a. «locken»). Person und tätigkeit, eigenschaft und gegenstand sind hier in zweckmäßiger und natürlicher weise zusammengestellt. Die erklärungen sind einfach und verständlich, es ist nur *eine* verdeutschung erforderlich, und doch lernt der schüler zwei wörter statt eines. In dieser weise erscheint es insbesondere in vielen fällen zweckmäßig, einen gattungsbegriff in der erklärung zu verwenden, selbst wenn derselbe neben dem textwort für sich noch einer verdeutschung bedürfen sollte; also etwa in der erklärung von *donkey*, *eagle*, *lizard* die wörter *quadruped* oder *domestic animal*, *bird of prey*, *reptile;* in derjenigen von *wardrobe*, *rake*, *pint* die wörter *piece of furniture*, *instrument* oder *tool* oder *implement*, *measure* zu gebrauchen.

6. Etymologie und wortbildung empfiehlt es sich nicht bloß zum zwecke der worterklärung (s. 5 b), sondern auch nebenher in weitem umfang heranzuziehen. Ich verweise auf Perthes' *Lateinische wortkunde.*

7. Wenngleich die fremdsprachliche worterklärung nicht in erster linie der bedeutungsvermittelung dient, so kann sie doch oft dazu mithelfen, indem sie das bedeutungsgebiet genauer umgrenzt. Das ist besonders dann der fall, wenn das muttersprachliche wort umfassender ist oder bedeutungen hat, die dem fremden nicht zukommen. Die worterklärung tritt da in den dienst der synonymik. Man vergl. folgende fälle: SPRING[1]: *an elastic body.* DEBT: *what we owe*[2] *to another.*

[1] Feder. [2] schulden.

Raw: *not prepared, not cooked.* Strict[1]: *very exact.* Lock[2]: *turn the key.* Conclude[2]: *draw a conclusion.* Guide[3]: *show the way.* Await: *wait for.* Terminate: *put an end to.* Frequent[4]: *go frequently to a place.* Attend[4]: *go regularly to a place.* Explain[5]: *make clear.* Nicht selten könnte durch sehr einfache mittel noch mehr für die synonymik geschehen. So, indem man bei der erklärung spring: *an elastic body* noch den zusatz machte (*birds have feathers; we write with pens; watches have springs*); oder bei strict: *very exact* den zusatz (severe = *unfriendly*). Andere beispiele: Soil: *ground*[6] (*a flat or a hilly ground — a fertile soil*). Wholesome[7]: *healthy* (*wholesome food — a healthy child; the child is well again*). Cure[8]: *heal* (*to cure a disease — to heal a wound*). Borrow[9]: *we borrow from another, we lend to another.* Defect[10]: *we have a defect, we make a mistake, we commit a fault.* Remind[11]: *to remind a person of something — to remember*[12] *something.* In den letzten beispielen steht die synonymische bemerkung an stelle einer erklärung.

Schulausgaben mit kommentaren, die den hier gestellten forderungen entsprechen, werden dem unterricht große dienste leisten können. Folgendes sind, teils in übereinstimmung mit den ausgaben der Reformbibliothek, teils im gegensatz zu denselben, ihre hauptvorzüge:

1. Die bedeutungsangabe ist so verständlich und so genau wie denkbar, da sie überall, wo es wünschenswert ist, mit hülfe des muttersprachlichen wortes erfolgt, die fremdsprachliche erklärung aber unter umständen den begriff noch genauer umgrenzt.

2. Die vokabeln werden nicht bloß im zusammenhang des textes, sondern auch losgelöst aus demselben eingeprägt. Trotzdem wird das lernen zweisprachiger wortgleichungen vermieden, also auch dessen nachteile (s. bd. XV, s. 475/6): die aussprache wird nicht geschädigt; es bildet sich keine feste verbindung zwischen fremdem und muttersprachlichem wort; und der vor-

---

[1] Streng. [2] schließen. [3] führen. [4] besuchen. [5] erklären. [6] boden. [7] gesund. [8] heilen. [9] borgen, leihen. [10] fehler. [11] erinnern. [12] sich erinnern an.

stellungsinhalt kann dem bewußtsein nicht entschwinden, weil eine einsprachige worterklärung gar nicht anders eingeprägt und behalten werden kann als unter mehr oder minder deutlicher vorstellung des wortinhalts. Was den letzteren punkt betrifft, so müssen die schüler natürlich darauf aufmerksam gemacht und zu richtigem lernen angeleitet werden.

3. Mit dem lernen fällt auch das abfragen zweisprachiger wortgleichungen fort; an seine stelle tritt das sprechen über die wörter in der fremden sprache. Als sehr vorteilhaft wird sich dabei u. a. folgendes verfahren erweisen: der lehrer oder ein schüler liest aus dem buch die erklärungen vor, ein zweiter schüler sagt die wörter, ein dritter schreibt sie an die tafel; hierauf werden rasch und wiederholt die erklärungen gesagt, bzw. die wörter an der tafel mit den gelernten erklärungen zu sätzen verbunden.

4. Die kommentare geben den schülern die mittel und lehren sie, den text in mannigfacher weise umzuformen und denselben gedanken in verschiedener weise auszudrücken.

5. Die kommentare liefern einen wesentlichen beitrag zu der ebenso wichtigen wie schwierigen frage der vokabel-*wiederholung.* Mit der einprägung eines jeden *neuen* wortes werden immer zugleich andere wörter wiederholt, die mit denselben sei es hinsichtlich der form oder des inhalts (wortbildung; bedeutungsverwandtschaft, gegensatz usw.) in beziehung stehen; und dadurch, daß die früher gelernten wörter in dieser für den schüler neuen verbindung erscheinen, wird die wiederholung besonders wertvoll. Sofern einzelne wörter der erklärungen den schülern unbekannt sind, geht die wiederholung in eine ergänzung des wortschatzes über.

6. Die kommentare fördern sehr das verständnis für etymologie und wortbildung und für synonymische unterschiede. Aber auch dem grammatischen können der schüler kommt die einprägung der erklärungen sehr zugute. „Eine ganze reihe grammatischer regeln kommen bei den worterklärungen so häufig vor, daß ihr gebrauch geradezu formelhaft wird und den schülern daher rasch in fleisch und blut übergeht . . . Bei substantiv- wie adjektiverklärungen werden sich verschiedene arten der pronomina fest einprägen, z. b. *on appelle*

veuve *celle qui a perdu son mari (dont le mari est mort); une* échelle *est un instrument au moyen duquel on monte sur les arbres; on appelle* agréable *ce qui nous plaît, ce que nous aimons.* Die erklärung durch den gegensätzlichen begriff ruft beständig die zusammenstellung der negationen beim verneinten infinitiv in die erinnerung: Résister = *ne pas céder;* s'arrêter = *ne plus marcher.* Wie häufig kommt ferner der gebrauch von *rendre* mit dem adjektiv für das deutsche *machen* bei verbaldefinitionen vor: Embellir = *rendre plus beau;* rallonger = *rendre plus long;* élargir = *rendre plus large,* während die umschreibung faktitiver verben die anwendung von *faire que* mit dem *subjonctif* erfordert, wie réveiller *qn.* = *faire qu'il ne dorme plus.*" [1]

7. Alle diese vorteile machen die hier empfohlenen ausgaben schon den mittelklassen zugänglich, also gerade denjenigen, für die sie den größten wert besitzen (vergl. bd. XV, s. 538/9). Von dem augenblick an, wo die schüler zusammenhängende lektüre treiben, können ihnen die texte in diesen ausgaben in die hand gegeben werden.

So werden die schulausgaben zu rechten *lernbüchern* für die schüler und bilden, anfänglich neben dem grammatischen lehrgang, später mehr und mehr allein, den mittelpunkt der eigentlichen spracherlernung. Sie werden zu einem mächtigen förderungsmittel des ganzen neusprachlichen unterrichts.

Mit solchen lernbüchern aber auch die auf der oberstufe zu lesenden poetischen werke (Molière, Shakespeare usw.) zu versehen, erscheint mir nicht angemessen.[2] Da gebe man den schülern einsprachige ausgaben wie die Teubnerschen, von Dörr, Junker und Walter herausgegebenen, und lasse sie die vokabeln ruhig in ihrem (zweisprachigen) wörterbuch aufschlagen, dessen benutzung sie ja doch auch lernen sollen.

---

[1] P. Lange in der schon angeführten broschüre *Zur reform unserer neusprachlichen schulausgaben* (s. 17), wo man auch weiter die bemerkungen über etymologie und synonymik nachlesen möge.

[2] Vergl. meine besprechung *N. Spr.* XIV, s. 112.

---

7. *Die fremdsprachliche worterklärung beim mündlichen verfahren.*

Für die mündliche worterklärung in der stunde liegen die bedingungen nach zwei seiten hin nicht unwesentlich günstiger als für den gedruckten kommentar. Einmal stehen ihr eine reihe von mitteln zur verfügung, die bei diesem wegfallen: gesten und bewegungen aller art, vormachen von handlungen, hinzeigen auf gegenstände, formen, farben usw. in der natur oder im bilde, anzeichnen an die tafel u. dgl. mehr. Auch der mündlichen *umschreibung* stehen noch andere wege offen als der schriftlichen (vergl. die unten stehende probe aus Spies' *Musterlektionen*); und selbst manche erklärung, die man sich scheuen würde, in einen kommentar aufzunehmen, weil sie sich da läppisch ausnehmen würde, wird man mündlich ohne bedenken gebrauchen. Das zweite ist, daß in der stunde nicht der einzelne, sondern die ganze klasse die lösung der aufgabe übernimmt. Was da der eine nicht findet, findet ein anderer, und wer eine erklärung nicht versteht, kann sich sogleich bei dem lehrer bzw. seinen mitschülern auskunft holen. Der lehrer aber ist, wenn er bedenken hegt, ob alle schüler seine erklärung verstanden haben, jederzeit in der lage, die probe darauf zu machen, indem er sich das muttersprachliche wort sagen läßt.

Sehr viel wird bei dem mündlichen verfahren von der neigung und dem geschick des lehrers sowie von dem maße seiner übung abhängen. Wer seine schüler scharf im auge behält und recht häufig die muttersprachliche probe macht, wird leicht herausfinden, wie weit er gehen kann. Wer dies nicht tut, wird schweren täuschungen ausgesetzt sein. Bestimmte grenzen aber werden auch dem mündlichen verfahren immer gezogen sein. Schweitzer hat auf dem internationalen kongreß für fremdsprachlichen unterricht in Paris (1900) gesagt: „Was den abstrakten wortvorrat betrifft, so läßt er sich, was man auch darüber sagen mag, beibringen, ohne daß man zur übersetzung seine zuflucht zu nehmen braucht“. Er hätte sich vorsichtiger ausgedrückt, wenn er sich auf die feststellung beschränkt hätte, daß er selbst dazu imstande ist. In der allgemeinen form, wie der satz gesprochen worden ist, wird

man ihm schwerlich beistimmen können. Und sehr fraglich dünkt es mich, und im einzelnen falle sehr zu erwägen, ob all der kostbaren zeit und kraft, die gebraucht wird, um dem schüler klar zu machen, was dies oder jenes fremdsprachliche wort bedeutet, auch ein einigermaßen entsprechender gewinn gegenübersteht. In der umgehung des muttersprachlichen wortes liegt dieser gewinn nicht, das haben wir gesehen. Der wunsch, das muttersprachliche wort, das in fremder rede störend wirkt, wenigstens nicht zu nennen, wird uns sicherlich berechtigen, ihm eine einfache, natürliche fremdsprachliche erklärung vorzuziehen. Alge meint im anschluß an die bd. XV, s. 547 angeführte stelle seiner *Méthode d'Enseignement du français,* wie die lösung algebraischer gleichungen die geistigen kräfte entwickele (*développe l'esprit*), so könne man auch von dem aufsuchen der wortbedeutung mit hülfe der „gegebenen größen" mit recht eine ähnliche wirkung erwarten. Ich muß gestehen, daß ich in dieser beziehung den wert der fremdsprachlichen worterklärung nicht allzu hoch bemesse. Dagegen scheint mir ein nachteil, auf den schon bd. XV, s. 585 als mit den gedruckten erklärungen verknüpft hingewiesen wurde, bei dem mündlichen verfahren, wo die schranken weniger eng gezogen sind, leicht noch größer werden zu können: die ablenkung der schüler von dem fremden text, bzw. dem inhalt des vortrages. Das verfahren von Luise Spies, das die verfasserin im übrigen mit unverkennbarem geschick handhabt, kommt mir besonders in dieser hinsicht bedenklich vor. Ich gebe aus ihren *Musterlektionen für den englischen unterricht* (s. 50) eine probe, die zugleich den unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher worterklärung beleuchten möge.

One evening, more than fifty years ago, I stood here, when there was an empty space where this pear-tree stands. I was complaining to a neighbour of my poverty. "O!" said I, "how contented should I be if I could only possess twenty pounds."

The neighbour, who was a wise man, said, "That you can easily do, if you will only set about it. See," said he, "there in the soil, where you now stand, are more than twenty pounds, if you can only get them."

At that time I was a foolish young man. The following

night I dug the ground on that spot, but could not find a single shilling. In the morning the neighbour saw where I had been digging, and laughed heartily at me.

Worterklärung. Fifty years ago: *before fifty years. To-day is Wednesday, Sunday was three days ago. We are in March, Xmas was three months ago.*

Empty: *This glass is empty, nothing is in it. Now the ink-stand is full of ink. I pour the ink into this ink-stand; then it is empty.*

Space: *place.*

Complaining: *Mary has a tooth-ache; (gesture) she cries, she says, O! how my tooth aches, I cannot bear it! Mary is complaining. Jane has been punished in school; she comes home and she says: The teacher has punished me unjustly; he says that I have talked in the lesson, but I have not talked, it is not true. Jane is complaining of her teacher. Rupert was complaining of his poverty.*

Poverty: *Rupert has no money, he is poor, he lives in poverty. The man who comes to our door asking for a piece of bread, lives in poverty.*

Possess: *have.*

Easily: *it is not difficult. You have a lesson to do, you cannot do it, it is too difficult. Margaret comes to you, she can do the lesson very well, she says it is not difficult, it is easy.*

ly ist die adverbsilbe. (Beispiel: *honest-ly.*)

Set about it: *begin to do it, go to work. You have your lesson to do, you come home, and at once you set about it, then you finish soon, and you can go and play.*

Foolish: *The neighbour was a wise man* (das deutsche). *Rupert was the contrary, he was foolish. Mary makes a snow-man and carries it into the warm room. Then she goes to school, and when she comes home, there is no snow-man but water in the room. Mary is very foolish to put the snow-man into the warm room.*

Dug: *Imperfect of to dig. The mother digs the ground in the garden.*

Single: *one alone. On the tree is not one apple, not a single apple. A single man, a man alone.*

Heartily: *There in the left side is your heart. It beats like the tick-tack of the clock. You laugh with all your heart, you laugh heartily. When you see foolish Mary's snow-man turning into water, you laugh heartily (gesture).*

---

8. *Das vokabellernen im anfangsunterricht.*

Die frage nach der möglichkeit des vokabellernens ohne die hergebrachte einprägung zweisprachiger wortgleichungen haben wir im vorstehenden für die mittel- und oberstufe zu beantworten versucht. Es erübrigt nun noch, einen blick auf die verhältnisse der unterstufe zu werfen. Da ist das memoriren zweisprachiger wortgleichungen ebenso unerwünscht wie später, ja noch unerwünschter mit rücksicht auf die aussprache, da auf dieser stufe die bildung fester lautlicher gewohnheiten sich erst vollziehen soll.

Im anfangsunterricht ist natürlich der weg, den wir in den höheren klassen einschlagen, noch nicht gangbar, weil das zur aufstellung einsprachiger wortgleichungen erforderliche sprachliche material den schülern zunächst noch nicht zur verfügung steht. Es bleibt also nur der zweite der oben bd. XV, s. 476/7 bezeichneten wege: die aneignung der wörter innerhalb des gegebenen zusammenhanges. Dieser zusammenhang kann eine anschauungsgruppe oder ein textstück sein. Man kann also mit anschauungsbildern oder mit lesestücken anfangen.

Rein vom standpunkt des vokabellernens betrachtet, verdient das erstere verfahren den vorzug. Nicht weil das muttersprachliche wort dabei von vornherein umgangen werden könnte. Das ist unmöglich, und es liegt deshalb auch keine veranlassung vor, die nennung der muttersprachlichen wörter ängstlich zu vermeiden und die bedeutung (besonders der adjektive und verben) auf allerhand umwegen zu vermitteln. Aber wie die zweisprachige wortgleichung auf den höheren stufen, so ermöglicht das anschauungsbild auf der untersten die *einprägung* der vokabeln, ohne daß das muttersprachliche wort immer wieder ausgesprochen wird, ermöglicht also auch die *allmähliche* direkte verknüpfung zwischen fremdem wort

und vorstellung. Darin liegt die große bedeutung der anschauungsbilder für den anfangsunterricht.[1] In vortrefflicher weise hat Alge in seinen französischen lehrbüchern das verfahren ausgebildet. Sache des lehrers ist es, bei den übungen in der klasse darauf zu achten, daß die wörter in möglichst wechselndem zusammenhang erscheinen, denn nur so werden sie den kindern zu einem besitz, mit dem sie schalten und walten können.

Die lesebuchmethode ist für den anfangsunterricht insofern weniger günstig, als sie der sinnlichen bilder ermangelt, die bei der anschauungsmethode das muttersprachliche wort ersetzen. Trotzdem läßt sich auch bei diesem verfahren das eigentliche vokabellernen im alten sinne vermeiden. Die vokabeln werden zunächst im zusammenhang des textes eingeprägt. Die schüler müssen nicht nur imstande sein, die bedeutung der wörter im texte genau und sicher anzugeben, sondern sie müssen auch durch ihre antworten auf die fragen des lehrers nachweisen, daß sie den fremdsprachlichen text sich völlig zu eigen gemacht haben. Beides kann geschehen, ohne daß vokabelreihen memorirt werden. Nachdem aber die wörter in dem bestimmten zusammenhang fest eingeprägt sind, erfolgt durch vielfache variation die loslösung aus der ersten umgebung. Daß diese variation von anfang an möglich ist, und wie sie gestaltet werden kann, das zeigt u. a. Weitzenböck in seinem schönen (wenn auch noch verbesserungsfähigen) *Lehrbuch der französischen sprache.*

Bei beiden arten des anfangsunterrichts ergibt sich mit wachsendem wortschatz allmählich die möglichkeit zweisprachiger wortgleichungen. Sie treten zuerst nur vereinzelt auf und werden nach und nach häufiger. Sie könnten aber selbst im anfangsunterricht einen noch breiteren raum einnehmen, wenn sie in der für die schulausgaben vorgeschlagenen weise in verbindung mit der deutschen übersetzung zur anwendung kämen. Ich möchte empfehlen, von einem bestimmten zeitpunkt an, etwa mit dem beginn des 3. französischen und des 2. englischen lernjahres, die vokabularien der lehrbücher

[1] Vergl. v. Sallwürk, *Fünf kapitel* usw., s. 39/40.

ganz in jenem sinne zu gestalten. Perthes' *Lateinische wortkunde* könnte dabei in noch höherem maße als bei den schulausgaben als vorbild dienen. Bei jedem neuen wort wären alle nach form und inhalt mit ihm zusammengehörigen früher gelernten wörter zu wiederholen. Wo aber der wortschatz des schülers eine fremdsprachliche erklärung noch nicht zuließe, da würde nach dem vorgang Alges eine an den text bzw. das bild sich anschließende aussage über das wort ihre stelle vertreten. Man würde also etwa im anschluß an das Hölzelsche winterbild schreiben: *La* PIPE: *l'homme de neige a une pipe à la bouche. Un* ARTISAN: *le forgeron est un artisan. Le* SIÈGE: *le postillon est assis sur le siège. La* DILIGENCE *est devant la forge.*[1]

Schluß.

Auf dem kölner neuphilologentag (1904) hat Klinghardt gesagt: „Solange die reformmethode noch nicht so vereinfacht ist, daß auch der durchschnittslehrer danach ohne große mühe unterrichten kann, so lange ist sie nichts für die allgemeinheit. Es ist pflicht der reformer, die in die öffentlichkeit hineintreten, ihre methode immer mehr auf einfache prinzipien zu bringen. Die zukunft der reform steht und fällt damit, ob die methode so gestaltet werden kann, daß auch der mittelbegabte und selbst der langweilige lehrer danach unterrichten kann.“[2] Ich möchte wünschen, daß meine ausführungen geeignet wären, die sache der reform in der von Klinghardt hier gewiesenen richtung etwas zu fördern. Eine kurze rückschau möge von diesem gesichtspunkt aus erfolgen.

Das wesentliche der reform auf dem eigentlich methodischen gebiet besteht darin, daß sie die vergleichung zwischen fremder und muttersprache als mittel der sprach*aneignung* verwirft. Also: kein übersetzen in die fremde sprache auf der unterstufe, kein regelmäßiges übersetzen in die muttersprache bei der lektüre, kein einprägen zweisprachiger wortgleichungen.

---

[1] Vergl. das wörterverzeichnis in Alges *Leçons de français*, 1. teil.
[2] *N. Spr.* XII, s. 226.

Das sind nun alles keine forderungen, die der durchschnittslehrer nicht zu erfüllen vermöchte. Über die einsprachigen übungen, die an die stelle des übersetzens aus der muttersprache treten müssen, belehren, wie schon früher bemerkt wurde, die schriften von Walter, Quiehl u. a., und auch die reformlehrbücher geben zum teil reiche und treffliche anleitung dazu. Für alles, was mit der frage des vokabellernens und wiederholens zusammenhängt, werden uns, wie ich hoffe, in den hier angeregten schulausgaben und vokabularien nützliche und bequeme hülfsmittel entstehen. Was aber die einsprachige schriftstellerbehandlung betrifft, so verbieten, wie wir gesehen haben, schon die rücksichten, die wir auf das verständnis von seiten der schüler und auf die allgemeinen erzieherischen aufgaben des unterrichts zu nehmen haben, eine ausdehnung derselben auf schwierige gebiete. Über verhältnisse, die einfach und durchsichtig genug sind, um von den schülern in fremder sprache verstanden zu werden, muß auch der lehrer sich in fremder sprache äußern können. Die hauptsache ist hier die erkenntnis, daß das übersetzen des textes nicht dasjenige ist, was die schüler in ihrem sprachkönnen weiter bringt. Wer sich darüber einmal klar geworden ist, den wird die schwierigkeit der aufgabe nicht mehr schrecken; er wird ganz von selbst das verlangen empfinden, seine schüler mehr und mehr der wohltat des einsprachigen betriebes teilhaftig werden zu lassen, und das gelingen wird ihm nicht fehlen.

Besonders bemerkenswert ist aber weiter die große *anpassungsfähigkeit* der reformmethode nicht nur an die begabung, sondern überhaupt an die individualität des lehrers. Ich erinnere insbesondere an das, was von dem übersetzen in die fremde sprache auf der oberstufe und von der anfertigung schriftlicher übersetzungen auf der mittel- und oberstufe gesagt worden ist. Auf diesen gebieten kann sich je nach der veranlagung, der ausbildung und dem persönlichen standpunkt des lehrers der unterricht mehr nach der freieren oder mehr nach der gebundeneren form hinneigen, wobei dann das ergebnis zwar nicht ganz dasselbe ist, aber doch im großen und ganzen gleich wertvoll sein kann.

Voraussetzung für einen wirklich gedeihlichen und er-

folgreichen unterricht nach den grundsätzen der reform ist freilich ein nicht zu kurzer aufenthalt im ausland. Aber das ist eine selbstverständliche forderung, die keiner diskussion unterliegt.

Thesen.

Das unmittelbare *ziel* des neusprachlichen unterrichts ist ein dreifaches: a) die eigentliche spracherlernung; b) die aus den verschiedenen seiten dieser tätigkeit sich ergebende mannigfache förderung der geistigen kräfte des schülers, insbesondere auch die gewöhnung an klares und folgerichtiges denken; c) die vorwiegend im anschluß an die lektüre erfolgende einführung in die kultur der fremden völker. Daneben aber teilt sich der neusprachliche unterricht mit den übrigen zweigen des schulunterrichts in die wichtigen allgemeinen aufgaben: die schüler zu durchdringen mit echt menschlicher gesinnung, sie zu erfüllen mit verständnis für alles und freude an allem, was wahrhaft groß und schön und gut ist, und sie insbesondere auch ihr eigenes vaterland verstehen und schätzen zu lehren.

Diesen verschiedenen aufgaben wird der neusprachliche unterricht am besten gerecht, wenn er nach folgenden grundsätzen erteilt wird:

1. *Hauptmittel der sprachaneignung* ist das *sprechen* der zu erlernenden sprache. In diesem sinne ist also der freie, d. h. nicht auf übersetzung beruhende mündliche gebrauch der fremdsprache zu pflegen — nicht im hinblick auf eine als selbständige zielleistung zu erstrebende sprechfertigkeit, für deren spätere erwerbung der unterricht vielmehr nur möglichst günstige bedingungen zu schaffen hat.

Daß die gewohnheit des freien gebrauchs der sprache sich vom sprechen auch auf das *schreiben* übertrage, ist nach möglichkeit anzustreben, und es sind zu diesem zwecke während der ganzen schulzeit sog. freie schriftliche arbeiten anzufertigen.

2. Als *unterrichtssprache* tritt das französische und englische allmählich in dem maße an stelle des deutschen, als das volle verständnis für den unterricht dabei gesichert erscheint. Der gebrauch der fremden sprache kann auf den höheren

stufen des unterrichts insbesondere überall da eintreten, wo es sich lediglich um die vermittelung eines wissens handelt, wobei auch grammatik und synonymik nicht unbedingt ausgeschlossen sind. Dagegen muß auch in den obersten klassen immer dann zur muttersprache gegriffen werden, wenn schwierige fragen zu behandeln sind, wenn es gilt, in die tiefe zu dringen und zum denken anzuregen, wenn endlich die ethischen aufgaben des unterrichts in frage kommen.

3. Auf allen gebieten des sprachwissens (grammatik, stilistik, wortkenntnis, phraseologie, synonymik) und auf allen stufen des unterrichts können zur herbeiführung des verständnisses einer sprachlichen erscheinung *die fremde und die muttersprache einander gegenübergestellt* werden. Dagegen muß das *übersetzen in die fremde sprache* auf der untersten stufe des unterrichts durchaus unterbleiben, da es hier die sprachaneignung vielmehr stört als fördert. Auf der mittelstufe kann dieses übersetzen neben den einsprachigen unterrichtsmitteln eine stelle finden, unter der voraussetzung, daß es auch da nicht zur sprach*aneignung*, sondern zu wiederholender anwendung benutzt wird. Für die oberstufe aber muß es als ein durchaus zweckmäßiges und wertvolles mittel gelten, um das auf den verschiedenen gebieten des sprachwissens und -könnens erworbene festzuhalten, zu wiederholen und gelegentlich zu erweitern. Auch weil das vergleichen zweier sprachen für reifere schüler an sich von großem interesse und hohem bildenden wert ist, muß das übersetzen in die fremde sprache auf dieser stufe gleichberechtigung mit den sonstigen übungen und mitteln des unterrichts beanspruchen.

Übersetzungen in die fremde sprache können auf der mittel- und oberstufe auch als *schriftliche arbeiten* angefertigt werden. Dagegen sind sie gleich den mündlichen übersetzungen von der unterstufe fernzuhalten.

4. Das *übersetzen in die muttersprache*, das im anfang zur vermittelung des verständnisses nicht zu entbehren ist, unterbleibt mehr und mehr da, wo das verständnis des textes auch ohne dasselbe verbürgt erscheint, bzw. auf einsprachigem wege sicher vermittelt werden kann. Bei schwierigen stellen aber muß die übersetzung vielfach als die einfachste, natürlichste

und zuverlässigste form der interpretation zur anwendung kommen. Außerdem aber ist die übertragung in gutes deutsch auch um ihrer selbst willen in „musterübersetzungen“ zu pflegen und dieser aufgabe von zeit zu zeit eine stunde zu widmen. Solche übertragungen sind auch als schriftliche arbeiten zu empfehlen und können (in den deutschen unterricht übergreifend) die stelle des aufsatzes vertreten.

5. Der *lektüreunterricht* hat die schüler dahin zu bringen, daß sie fremden text verstehend lesen, d. h. ohne übersetzung verstehen. Weiterhin dient die lektüre auf der (unter- und) mittelstufe des unterrichts vorwiegend der eigentlichen spracherlernung, während auf der oberstufe litterarisch-ästhetische interessen, die einführung in die kultur der fremden völker und die allgemeinen aufgaben des unterrichts mehr in den vordergrund treten. Demnach sind für die mittleren klassen möglichst erzählende stoffe in einfacher, guter, moderner sprache zu wählen; auf der oberstufe ist vor allem darauf zu achten, daß die lektüre wertvollen inhalt in schöner form bietet und möglichst in die fremde kulturwelt hineinführt. Niemals aber darf die menge der „realien“ die wahl des lesestoffs bestimmen.

6. Der erwerbung eines reichen und gesicherten *besitzes an vokabeln und ausdrücken*, als der grundlage aller spracherlernung, ist große aufmerksamkeit zuzuwenden. Die einprägung zweisprachiger wortgleichungen widerstrebt aber der richtung des unterrichts auf freien gebrauch der sprache und auf verstehendes lesen und ist deshalb nach möglichkeit zu vermeiden. Um die lektüre besonders in den mittleren klassen für das vokabellernen und -wiederholen und weiterhin für die spracherlernung überhaupt möglichst fruchtbar zu gestalten, sind *schulausgaben mit kommentaren* erforderlich, die zum zweck einer sicheren bedeutungsvermittelung, wo es irgend wünschenswert erscheint, die deutsche übersetzung, für die zwecke der spracherlernung aber fremdsprachliche erklärungen bieten und etymologie, wortbildung und synonymik in weitem umfang berücksichtigen. Diese ausgaben sind sorgfältig den stufen anzupassen, auf denen sie benutzt werden sollen. Auch die *vokabularien der lehrbücher* sind in diesem sinne zu gestalten.

7. Die *einführung in die kultur der fremden völker* darf nicht in der mitteilung einer menge sog. „realien" bestehen (vergl. den schluß von these 5). Auch entspricht es nicht den allgemeinen erziehungsaufgaben einer deutschen schule, daß die kenntnisse, die die schüler von der beschaffenheit, den zuständen und einrichtungen fremder länder erwerben, über dasjenige hinausgehen, was sie von ihrem eigenen vaterland wissen. Es ist also pflicht der schule, dafür zu sorgen, daß in dieser beziehung kein mißverhältnis entsteht.

Elberfeld. H. Büttner.

SCHULAUSGABEN.

Bei der heutigen mißstimmung gegen die höhere schule ist es das mindeste und selbstverständlichste, jedes ihrer stücke auf das genaueste zu prüfen, ob es nicht gerade da fehlt. Der stolz der lehrer muß es sein, die offenbar zahlreichen schäden zu sehen und zu beseitigen, ehe die kritik der öffentlichkeit uns zuvorkommt.

So scheint mir der lesestoff für die fremdsprachen, besonders französisch, dringend, in form und inhalt, der musterung bedürftig; die *inneren* schwächen, die wohl aus einem mangel an *esprit gaulois* hervorgehen, habe ich im *Tag*[1] berührt; für ebenso besserungsbedürftig halte ich die äußerlichen.

Ist es Ihnen noch nicht aufgefallen, wie sehr da manches stört: „Für die schule herausgegeben von . . .“, und nun kommen, in absteigender reihe an den faden gereiht, drei, vier pädagogische meisterschaftsgrade, die doch mit dem inhalt nicht das mindeste zu tun haben; überhaupt, daß das wort schule gleich auf dem titel eine solche rolle spielt, dient dem werk nicht zum nutzen; die stimmung, die dieser klang heute erweckt, hebt den zauber auf. Wenn noch statt aller worte ein delphin als hübsche vignette aufgedruckt wäre.

Weiter sind da zeilennumerirungen und sonstiges schwere rüstzeug, inhaltsangaben für solche, die den inhalt nicht fassen, anmerkungen über dinge, die der lehrer in jedem konversationslexikon findet und der schüler nicht zu suchen braucht; zahlenschwangere lebensabrisse von den leben der zahlen-

[1] 1907, Nr. 621.

wurschtigsten dichter; textkritische beigaben, quellenstudien, alles gar zu mundgerecht für gleichgültige lehrer und denkfaule schüler. Nach meinem geschmack werden die meisterwerke durch solche dinge verunstaltet wie ein bild durch einen gepreßten papprahmen.

Mitunter ist der darbieter wohl auch nicht ganz in die sprache eingedrungen; so fand ich gestern angezeigt: *Pages choisies* PAR — *Victor Hugo* (oder wer war es); es klingt, als ob der genius selbst über seine dichtungen fürchterliche musterung mit besonderer berücksichtigung höherer töchterschulen gehalten hätte.

Mir spukt in den ohren ein spätrömischer titel: *Die hochzeit des Merkurius mit der philologie.* Leider sehen von den vielen söhnlein aus dieser ehe viele wie rechte kleine unerfreuliche pedanten aus.

Möchten Sie *Götz von Berlichingen* oder die *Preziösen* besonders gern in einer solchen ausgabe genießen? Ich auch nicht; und so empfinden auch die schuljungen. Pflaumen, denen erst einer den hauch abgewischt hat! Frisch und unmittelbar trete das leben an sie, daß sie das gefühl haben: das gibt er uns selbst, und kein anderer ist dabei gewesen; hier laufen wir auf eis, wo noch keine spuren gehen.

Die bücherfreunde unserer zeit entzücken sich an dem besitz der erstausgaben; nicht um der bloßen dandy-freude willen; das buch, so wie es seine wirkung tat, wie es der schöpfer liebkosend in den händen hielt; die, wenn auch zufällige, so doch erste und wichtigste form, in der der geist stoff wurde; unsere geschmackvollsten verlage, wie die Insel, Diederichs in Jena, Schaffstein, S. Fischer, Schuster und Löffler, wie so manche andere, haben längst eingesehen, was es heißt, ein buch seinem sinn gemäß ausgestattet, bis in die einzelheiten des umschlags und schnittes hinein durch den sinn bestimmt, hinausgehen zu lassen, auch bei billigen preisen; organe wie der *Kunstwart* wirken überall; Pallas aber, den helm über die augen gestülpt, spannt unbeirrt, ohne wahl, ihre helden auf das Prokrustesbett.

Wie stolze verachtung der gegenwart sieht es aus, im grunde ist es aber gerade die alte gelehrtenfurcht vor der

gegenwart, vor neuen formen und gedanken, die noch aus der zeit der scholastik stammt und bis heute gehindert hat, daß gerade die größten unserer zeit (Richard Wagner) im unterricht anders als verstohlenerweis zu worte kommen.

Bei den dingen in fremder sprache: welch geheimnisvoller reiz strahlt gleich von einem buche aus, das etwa den teuern namen Paris an der stirne trägt. Da ist nun einmal eine lebendige kunde von jenem lande, dessen sprache wir so lange gepaukt haben, ohne zu sehen warum; jener stadt, deren plätze und denkmäler wir genauer studirten als die von Berlin; alles das gibt es also! Den jungen geht es wie Ekkehard mit dem griechischen; vor lauter gelehrsamkeit wissen sie gar nicht, daß ihr mühsam angebüffeltes für manche menschen die muttersprache, etwas selbstverständliches, natürliches und gar nichts gelehrtes ist; sie sahen nur die sprache der Plötze und extemporalien; mögen sie hören die der phantasie, des witzes und der begeisterung.

Besonders, wenn nun so ein buch bilder hat, die wirken wie eine zauberlaterne, und doch gleich wie ein wörterbuch; man kann sich viel mehr selbst denken, und das ganze kommt einem so leicht vor. Wenn schnell gelesen wird und die wörter vielleicht einfach durch unterstreichen und wiederholen gemerkt werden, kann sich der fremde sinn breit und voll in begierige seelen ergießen.

Freilich, sagt man, es gibt in Frankreich und England nichts. In England, das weiß ich nicht; in Frankreich fängt man seit einigen jahren an; ich kenne eine Mussetausgabe[1] mit teilweise mäßigen, teils aber recht hübschen illustrationen; immer aber sind sie instruktiv, weil die worterklärung durch anschauung der sache abgelöst wird. *On ne badine pas avec l'amour*, *Barberine*, besonders *Fantasio*, vielleicht auch anderes, könnte man für obere klassen wohl brauchen; die type ist so groß wie in deutschen schulausgaben, das papier scheint mir ebenso gut.

Auch die *Nouvelle Collection illustrée*, die seit kurzem bei

---

[1] *Editions Parisiennes*, 11 rue de Grenelle; das heft 60 centimes geheftet.

Calman-Lévy erscheint, verdient beachtung.[1] Einige bücher daraus sind auch nach unseren begriffen durchaus anständig; das papier glatt, aber ganz gut, der druck etwas kleiner als bei unseren schulausgaben. Sehr ansprechend und zugleich innerlich wertvoll erscheint mir *Poil de Carotte*, eine rührende jungengeschichte von Jules Renard; wenn man die seiten 74—76 pikant findet, übergeht man sie; *Le Crime de Silvestre Bonnard* von Anatole France ist für eine gute prima vielleicht nicht zu fein; Theuriets *Oncle Scipion* paßt für eine obersekunda[2] (sogar für eine töchterschule) durchaus; Mérimées roman aus der Bartholomäusnacht *Diane de Turgis*, sehr gut illustrirt, enthält einige leichtfertigkeiten, die der lehrer unschädlich machen müßte. *Le Coupable* von Coppée schildert in sehr ernster, ergreifender weise die geschichte eines unehelichen kindes. Mir persönlich scheint auch Loti, *Le pêcheur d'Islande* geeignet, sowie Marcel Prévost, *Chonchette* (letzteres in der *Modern-Bibliothèque*, geb. 1,50 fr.). Einige bände aus Hetzels durchaus einwandfreier *Bibliothèque blanche*,[3] auch seine größeren veröffentlichungen, wie *Le Royaume des Gourmands*, von Stahl, *Bébés et Joujoux* von Lemonnier[4] würden sich zu raschem lesen wundervoll eignen; sehr gut, für unter- oder obertertia, finde ich auch Hachettes buch *Mon histoire de France*[5] mit einigen bunten und sehr vielen schwarzen bildern.

Sollten nicht auch einzelne dichter, etwa auf anregung des neuphilologenverbandes, sich zu billigen, geschmackvoll gedruckten einzelausgaben schwer zugänglicher werke durch die aussicht auf großen absatz in unseren klassen bewegen lassen? und durch die hoffnung, ihre ideen empfänglichen seelen mitzuteilen? Ich denke an Maeterlinck, dessen *Mort de Tintagiles* ein schatz für uns wäre, und Rostand. Wenn die deutsche schule sich erkenntlich zeigen wollte, könnte sie ja die Sedanfeste durch weniger aneckende, etwa Versailles-

[1] Das heft, etwa 100 seiten, teilweise entzückend illustrirt (von Robaudi, Guillaume, Toudouze, Poulbot u. a.), geh. 95 cent., geb. 1,50 fr.

[2] Die klassenbezeichnungen beziehen sich auf real- und reformanstalten.

[3] Geh. 1,60, geb. 2,25 fr., einband geschmacklos.

[4] Geb. 2 fr.; für U, O III.

[5] Geb. 2 fr.

feiern ersetzen. Die fremdsprachliche schule könnte, wenn sie ihre rolle ausnutzte, durch ihre beziehung zum ausland aus einem notwendigen übel zu einer politischen großmacht im besten sinne, einer vorkämpferin der vereinigten staaten von Europa werden.

Wenn Frankreich auf dem wege, gute, billige, lesbare bücher herauszugeben, weiter geht, können wir hoffen, aus der stimmungslosigkeit unserer unterrichtsbücher herauszukommen; der kanonausschuß hat hier ein dankbares feld der beobachtung, und wir alle, wenn wir reisen, wollen die augen aufsperren, ob wir nicht unseren schulen ein hübsches andenken mitbringen können. Die behörden werden nicht, weil bilder darin sind, an den ernst der schule appelliren; das lernen soll eine vergnügte sache sein.

Als gelegentliche anregung sind die zeitungen nicht zu vergessen. Dreißig gleiche nummern von *Le Journal* läßt man sich kommen etwa für m. 2,50; damit kann man besonders in den letzten wochen vor ostern, wenn der stoff erledigt ist, längst bekannte wörter in neuem zusammenhang wiederholen. Ein findiger untertertianer brachte mir sogar für 10 pfennige dreißig nummern vom *Figaro*, *Matin* und *Journal*, etwa eine woche alt, die er als makulatur beim trödler gekauft hatte. Sie wurden verteilt, einiges daraus gleich vorgelesen; bei dieser gelegenheit konnte man etwa unpassendes eskamotiren; dann bekam jeder sein pariser neuestes mit nach hause; mit den anzeigen fangen sie an, dann kommen *Nouvelles en trois lignes*; der primus las gleich einen langen manöverbericht mit dem aufstieg der Patrie; und wenn sie nichts rechtes mehr finden, vertauschen sie es in der schule gegen ein anderes blatt, bis die sache langweilig wird.

Jedenfalls gibt solches schöpfen an der quelle den jungen mut und lust; es ist etwas anderes, als wenn man etwa eine zeitungsnummer als schulbuch herausgäbe.

Doch zurück zu den büchern. Man könnte gegen mich die rücksicht auf das nationalvermögen und den deutschen buchhandel anführen; ich glaube aber, daß dem reich durch die gesunde und billigere schullektüre aus Frankreich weniger geld entzogen würde, als es jetzt durch die teuren pariser

bordell- und ehebruchsromane wirklich verliert; die kenntnis guter, offener französischer bücher wird dazu beitragen, den verbrauch an lüsternem schweinezeug herabzusetzen. Zweitens soll ja gar nicht jede deutsche ausgabe verschwinden; schon das gesetz der beharrung verbietet das; wünschenswert scheint mir nur, daß jede generation mit einigen werken im originaldruck bekannt wird; der neuphilologenverband könnte wohl auch durch verhandlung mit den verlegern günstigere bedingungen erwirken, so daß nicht zu viel geld ins ausland geht.

Bismarck war auch ein guter deutscher und trank doch lieber französischen sekt; wollen wir aber um jeden preis heimische ausgaben, so mögen diese geschmackvoll sein; bei ihrer ausstattung soll ruhig einmal ein künstler gefragt werden, und die fremdsprachigen sollen außer verlag und ort kein wort von Deutschland, und besonders von der schule keine silbe sagen. Es muß doch unser aller bestreben sein, auch auf der schule schon den jungen solche bücher zu geben, die sie nicht „verkloppen“ oder in den papierkorb werfen, sondern die ihnen ein besitz bleiben.

Das ist dieselbe sache wie mit den heften; sonst vernichtete man zu ostern die mühsamen arbeiten des jahres; jetzt beachten wir den gefühlswert und den erzieherischen wert, den es hat, sie ihnen zu lassen, und ein anderes jahr anderen jungen andere arbeiten zu geben.[1] Die hochachtung gegen die schulbücher wird auch der schule zugute kommen.

Anhang: der Neuphilologische verein in Bremen hat weihnachten 1907 eine ausstellung französischer illustrirter bücher veranstaltet, aus denen ich noch folgende zur kursorischen klassenlektüre empfehle:

Contes d'enfants, édition Stead, 9 rue Soufflot. IV, UIII; 10 cent. — Hetzel, *Bibl. blanche*, geh. 1,60 fr. (UIII): — Dumas, *La bouillie de la comtesse Berthe*. — Feuillet, *La vie de Polichinelle*. — Verne, *Un hivernage dans les glaces*.

Die klassenbezeichnungen beziehen sich wieder auf real- und reformanstalten.

[1] Aufsatz von Kreutzberg, *Päd. wochenbl.* 1907, nr. 43, und von mir, *Zs. f. deutsche erz.*, 1906, nr. 4.

Bremen. KONRAD WEICHBERGER.

BERICHTE.

NEUSPRACHLICHER VEREIN HAMBURG-ALTONA.

Bericht über die jahre 1904—1907.

1904.

Das moderne *französisch* beherrschte in diesem jahre — außer einigen, verbandsangelegenheiten gewidmeten, sitzungen — sämtliche vereinsabende, zunächst die *leseabende*, an denen bis pfingsten Foucher, *Rêchain avare* und im winter A. Dumas Fils, *La femme de Claude* behandelt wurden, dann aber auch die *vortragsabende*. Herr professor C. Pitollet, *agrégé de l'Univ. de France*, den wir seit ende 1903 für unseren verein gewonnen hatten, leitete die leseabende und hielt daneben nicht weniger als 14 vorträge über litteratur und realien Frankreichs wie Spaniens.

Verbandsangelegenheiten wurden in 3 geschäftlichen sitzungen beraten. Am *neuphilologentage in Köln* nahm prof. Wendt als vertreter des vereins teil und berichtete über die tagung am 10. juni. In dieser sitzung widmete er auch dem verstorbenen geh. rat prof. dr. Waetzoldt, einem mitbegründer und ehrenmitgliede des vereins, einen warmen nachruf.

1905.

Auch in diesem jahre hielt herr prof. Pitollet eine reihe von vorträgen, neben den öffentlichen vorlesungen, mit denen er schon seit wintersanfang von der hamburger oberschulbehörde beauftragt worden war. An fünf abenden sprach er über: *L'influence du français au XVIIIe siècle en Espagne* (2), *en Italie*, *en Angleterre et en Russie.* Ferner leitete er bis pfingsten wieder die leseabende, an denen Rostands *Cyrano de Bergerac* gelesen wurde. Für seine unermüdliche tätigkeit stattete ihm am ende der französischen abende der vorsitzende, dr. G. Hahn, den dank des vereins ab.

Seit oktober 1904 leitete prof. Pitollet auch — drei semester hindurch — im auftrage der oberschulbehörde ein *spanisches praktikum*, seitdem eine ständige einrichtung des hamburgischen vorlesungswesens.

Das hierdurch erneut fürs spanische geweckte interesse veranlaßte

den vereinsvorstand, den direktor der hiesigen Berlitzschule, herrn *prof. mercantil* L. Cortijo, zu einem vortrage in spanischer sprache zu berufen. Er sprach über: *La lectura en alta voz* und leitete dann im winter die dem *spanischen* gewidmeten *leseabende* des vereins (P. Galdós, *La loca de la casa*), um später auch herrn Pitollet beim praktikum der oberschulbehörde abzulösen.

Einen weiteren vortrag in spanischer sprache hielt uns im vereine noch herr dr. Solé y Rodriguez, konsul von Uruguay, über das thema: *Actualidad de la República Oriental del Uruguay y riquezas de su suelo.*

Neben den fremdsprachigen vorträgen wurden *reiseberichte* erstattet von prof. Wendt (studienaufenthalt in Grenoble) und herrn Röhrs (reise nach der Dauphiné).

„Über ärzte und kurpfuscher in Altengland" trug in der letzten sitzung des jahres prof. Fernow vor.

Bei der neuwahl des vorstandes wurde prof. dr. Fernow vorsitzender, oberlehrer dr. Brauns stellvertreter, prof. dr. Wendt blieb schatzmeister, J. Feller schriftführer.

1906.

An den leseabenden wurde zunächst das studium des spanischen fortgesetzt. Nach beendigung von *La loca de la casa* wurde Calderón, *El alcalde de Zalamea* gelesen.

Die erste allgemeine sitzung war einem vortrage von herrn Steinhagen — „Wie reist man in und nach Italien?" — gewidmet. In der nächsten referirte prof. Fernow über: G. Wendt, *Syntax des englischen adjektivs;* Seelmann, *Ursprung und urheimat der Rolandsage;* — *Macbeth* I, 7, 45—54.

„Über das esperanto und den ersten esperantistentag" berichtete vor größerer versammlung ausführlich herr dr. Mybs (Altona). Er hatte zugleich eine ausstellung von büchern und zeitschriften (in esperanto) veranstaltet.

Zum *münchener neuphilologentag* wurde prof. Wendt als vertreter geschickt, ohne bindende aufträge, aber nach einer besprechung der vorliegenden anträge, von denen namentlich die Viëtorschen und Dörrschen in der versammlung besondere zustimmung gefunden hatten. Ausführliche berichterstattung erfolgte am 23. juni.

Einen vortrag in englischer sprache hielt uns im winter herr prof. Thompson von der staatsuniversität Süd-Dacotas über: *Higher Things in Life.*

Das englische wurde jetzt auch als sprache für die *leseabende* gewählt, an denen ausgewählte stücke aus Brownings poetischen werken, unter mitwirkung von Miß J. C. Snow zur besprechung gelangten.

1907.

Die reihe der vorträge eröffnete ein gast, herr prof. Masterman von der universität Birmingham, der hier im auftrag der oberschul-

behörde öffentliche vorlesungen (über Browning) hielt. Er unterrichtete uns im vereine über die universität Birmingham, nach einer einleitung über die verschiedenen englischen universitäten überhaupt.

Die lektüre Browningscher gedichte wurde bis ende des wintersemesters fortgesetzt.

„Über neuerungen in der englischen rechtschreibung" (insbesondere die in Amerika eingeführten) sprach prof. Fernow, über eine neue ausgabe von Shakespeares *Richard II.* (von H. Fernow, Glogau bei Carl Flemming) oberlehrer dr. Mühe.

Die besprochene ausgabe wurde von november ab an den englischen *leseabenden* benutzt.

Am 20. dezember hielt oberlehrer dr. Lühr einen vortrag über: „Neue stimmen über irische fragen."

In dieser letzten sitzung des jahres wurde der seitherige vorstand wiedergewählt. Schon vorher (3. november) hatte das 25. vereinsjahr begonnen.

Hamburg. JULIUS FELLER.

BESPRECHUNGEN.

Joseph Xavier Boniface, genannt Saintine, *Picciola.* Mit wörterbuch und erläuterungen in gekürzter fassung herausgegeben von dr. Ludwig Appel. München, J. Lindauersche buchhandlung (Schöpping). 1906. *Französisch-englische klassikerbibliothek.* Herausgegeben von J. Bauer und dr. Th. Link. Nr. 50. M. —,80.

(Text s. 1—81; anmerkungen s. 82—85; wörterbuch s. 86—107; verzeichnis der in der erzählung vorkommenden italienischen wörter s. 87/88. Das vorwort enthält eine kurze lebensbeschreibung des verfassers.)

Das sinnige werk, das der verfasser eigentlich nur für sich geschrieben hatte, erscheint hier in einer den religiös-naturphilosophischen inhalt kaum andeutenden kürzung und bietet insofern ein wesentlich anderes aussehen als die ausgabe von Saure im dritten bändchen seiner *Auteurs français modernes.*[1] Die gemütvolle erzählung von dem grüblerischen gefangenen und seiner blume bildet also den hauptinhalt und scheint besonders für mädchenschulen geeignet. Die kürzungen sind verständig ausgeführt — aber das ist auch das einzige lob; die sachlichen erläuterungen, das wörterbuch lassen viel zu wünschen übrig und unterscheiden sich in nichts von der üblichen marktware der neusprachlichen schullektüre.

Die sacherklärungen sind kurz und dürftig und wiederholen nur allbekanntes. Ich verweise auf *les Alpes grecques*, Col de Rodoretto, die waldenser, Aosta (ohne aussprachebezeichnung), Piemont, Mont Cenis, Mont Genèvre, Turin, Dora Baltea, Susa. Dabei ist dem herausgeber ein kleiner irrtum untergelaufen. S. 3, 19 wird *damasquiner* erklärt: *dérivé de Damas, nom propre d'une ville d'*Asie-Mineure; Larousse sagt richtig: *ville de la Turquie d'Asie* (Syrie). Der text spricht von: quatre *vallées dites protestantes, en souvenir des anciens Vaudois*, während die anmerkung nur drei täler aufführt. Die anmerkungen sind oberflächlich

[1] Die bei Renger veröffentlichte ausgabe ist mir leider nicht bekannt.

und gehen kaum auf den kern der sache. — So wird von *Saluces* = Saluzzo die lage angegeben, aber von den *coteaux enchantés de S.* erfährt der leser nichts (s. 4, 12). Ebenso verhält es sich mit den *palmiers de Sainte-Gudule* (s. 5,21). *Picciola en sait plus dans une de ses feuilles que tous* LES BONNETS CARRÉS *de Montpellier et de Paris* (s. 29, 2); hier werden zwar die berühmten medizinischen fakultäten von M. und P. erwähnt, von dem barett als abzeichen ihrer mitglieder erfährt der schüler nichts. Ich zweifele daran, daß der schüler folgende stelle dem sinne nach versteht. *Ma petite filleule aurait défié un régiment complet de médecins*, FÛT-IL DE QUATRE BATAILLONS, À QUATRE CENTS HOMMES PAR BATAILLON! *A preuve que vos trois grimauds ont lâché pied en battant la chamade, et* VOUS JETANT LA COUVERTURE SUR LE NEZ (s. 29, 3–8). Bei dem letzten ausdrucke ist zu bemerken, daß die ärzte das gesicht des toten mit einer decke oder einem tuche bedecken, damit die verfallenen gesichtszüge verhüllt sind. In la Malmaison (s. 49, 26) wohnte Joséphine, die in unserer erzählung eine hauptrolle spielt, und hielt sich Napoleon kurze zeit nach der schlacht bei Waterloo auf. In der französischen anmerkung zu *créole* (s. 52, 6) erfährt der schüler wohl die bedeutung des wortes, aber nicht, was viel wichtiger ist, daß Napoleons gemahlin eine kreolin war. Die anmerkung zu *Argus* (s. 64, 9, ohne aussprachebezeichnung) ist zu allgemein gehalten. Die erklärung des wortes *metaphysik* (s. 9, 13) geht nicht nur über das verständnis des schülers hinaus, sondern ist sogar in dieser form als „wissenschaft von den letzten gründen der erscheinungswelt" anfechtbar. Warum nicht: „unter metaphysik versteht man denjenigen zweig der philosophie, der sich mit dem übersinnlichen beschäftigt"?

Anders verhält es sich mit der erläuterung von *fatalisme* (s. 11, 16), die aus dem *Dictionnaire général* (nicht *généralE*, wie der herausgeber schreibt) geschöpft ist. Sie teilt das schicksal mit allen derselben quelle entlehnten erklärungen, die den „anmerkungen" ein so buntscheckiges aussehen verleihen ohne sichtbaren grund und ohne ersichtlichen zweck. Wenn man einmal in der fremden sprache erklären will, so führe man den plan *einheitlich* durch! Was hier geschehen ist, fordert die schärfste zurückweisung heraus. Will man die mode mitmachen, glaubt aber, auf die deutsche erklärungsweise nicht verzichten zu können, so verweise man entweder die fremdsprachlichen erläuterungen zusammen in einen anhang oder vereinige beide; denn je nach gutdünken *sach*erklärungen in der fremdsprache zu umschreiben, zumal wenn sie schwierigere begriffsbestimmungen darstellen (z. b. *arabesque* [s. 5, 18], *aisselle* [s. 19, 33], *hochet* [s. 12, 13]), verleitet den schüler zur oberflächlichkeit und wird, sobald sich die bei der erklärung benutzten ausdrücke im wörterverzeichnis nicht finden, ihn kaum veranlassen, mit hilfe eines großen wörterbuches hinter den sinn zu kommen. Darum ist die doppelte erklärung bei *hochet* überflüssig und im wörterverzeichnisse selbst ungenau; Sachs

sagt „kinderklapper". Geradezu irreführend ist die für *faire prendre le change* (s. 30, 36) gegebene worterklärung, wo die deutsche bedeutung bessere dienste geleistet hätte. — Vermissen wird man folgende ausdrücke, die in den anmerkungen gar nicht berührt oder falsch erklärt sind. *Il sortait de ces souvenirs* LE CŒUR PLUS AFFAISSÉ (s. 4, 34); *espèce* = HOMMES (s. 5, 38), warum nicht *espèce* statt *espèce humaine*? Es ist fraglich, ob der schüler den sinn von *plus nouveau que lui au logis* (s. 6, 34), *vivre libre, maître du terrain et de l'espace* (s. 7, 11) findet. *Un boulet lui a cassé une dent* (s. 6, 17) ist volkstümliche ausdrucksweise; der deutsche würde sagen: „eine kugel hat ihm den schädel zerschmettert." Was *phénomènes physiologiques* (s. 14, 36) sind, erfährt der schüler nicht. *Tout est dit* (s. 15, 34; s. 34, 22), „es genügt, und damit basta"; die eigentümliche bedeutung von *faire* in *faites l'étonné* (s. 38, 22), *faire un excellent botaniste* (s. 79, 34) oder von *pouvoir* in *où la raison* NE PEUT, *l'imagination travaille* (s. 31, 23), *je n'y* PUIS *rien* (s. 42, 4), *ne* POUVEZ-*vous donc rien pour moi* (s. 42, 21), von *voyons* (s. 42, 13); *ça se trouve bien* (s. 43, 15), „das trifft sich ja herrlich", *c'est comme moi, si maintenant on me séparait de ma fille* (s. 44, 28), „es ginge mir ebenso", wobei die hypothetische bedeutung des *présent* zu beachten wäre; *il avait le cœur militairement placé* (s. 79, 14), es gleich darauf erklärt mit *il ne tourmentait son monde que par ordre*, hätte immerhin einen hinweis wegen seines treffenden ausdrucks verdient. Völlig verfehlt ist die deutung von *grand air* in dem satze: *l'harmonie et la sérénité de ses traits* (*des traits de la jeune fille*), *sa carnation ferme et colorée disent assez que c'est dans le mouvement et* LE GRAND AIR, *et non sous les verrous, qu'elle a vécu* (s. 20, 30). Die entsprechende anmerkung sagt: *le grand air = les manières du grand monde*, was doch sofort durch s. 21, 5 = *non d'abord pour voir son père, mais* POUR VIVRE DU MÊME AIR QUE LUI widerlegt wird; zu vergleichen ist *votre convalescence s'achèverait plus facilement avec* LE GRAND AIR *et l'exercice* (s. 53, 5). Also heißt *le grand air* „die frische luft, das freie". Die zur ableitungsendung *occio, occia* = *uccio, uccia* gegebene erklärung (*figlioccia mia* [s. 32, 9]) steht im widerspruch mit Diez, *Grammatik der romanischen sprachen*, 4. auflage, band II, s. 319, wonach *occio* „derbheit oder tüchtigkeit" bezeichnet; an dieser stelle allerdings trifft die bedeutung „des hilflosen, schwachen" zu, da *occia* statt *uccia* steht. Daher dürfte die anmerkung lauten: „*occio, occia* statt *uccio, uccia* dient zum ausdruck des hilflosen, schwachen". In jener fassung gewinnt es den anschein, als ob *occio* nur eine von *uccio* abweichende *form* der verkleinerung wäre.

Die glücklicherweise spärlich verstreuten grammatischen hinweise geben zu mannigfachen ausstellungen anlaß. S. 19, 4: *la plante s'environne contre les périls de remparts et de toitures*: „*de* ist abhängig von *environner* = umgeben mit". S. 25, 36: „*que* ... *ne* nach negativem hauptsatz = ohne daß." — *Finissons-en* (s. 60, 5): „*en* kommt in vielen redensarten ohne direkte nähere beziehung vor, z. b. *il s'en faut de peu*,

c'en est fait, en vouloir à qn., je m'en tiens à ce que j'ai dit." — Der ausdruck ist reichlich unklar, da wir es hier mit altem sprachgut zu tun haben, das „statt eines neutrums mit *de* (im sinne von *de cela*), und zwar statt eines unausgesprochenen und nicht mehr deutlich empfundenen steht" (Lücking, § 213, 4). Aus dem texte sind als beispiele nachzutragen: *il* EN *vint à regretter* (s. 73, 29), *s'il* EN *est ainsi* (s. 76, 32) und *si j'*EN *réchappe, et j'espère que j'*EN *réchapperai* (s. 27, 7). Die anmerkung zu s. 62, 10 ist zu *ne pouvoir trouver le mot de* QCH. zu ergänzen. Ich vermisse hinweise zu: *nous avons* DE NOS PENSIONNAIRES *qui sans doute autrefois étaient de gros personnages* (s. 13, 11); QU'ELLE DEVIENNE ARBRE ET PUISSE VOUS SERVIR *à escalader le mur, ce sera autre chose* (s. 14, 6); *presque* REPENTANT *de l'avoir méconnu jusqu'alors* (obwohl man den schüler SE *repentir* lernen läßt [s. 15, 21]); *on la* PRENDRAIT POUR *un emblème de la captivité* (s. 20, 25), „man *sollte* sie ... *halten*"; IL ÉTAIT DU DEVOIR *de sa charge de préparer le prisonnier à recevoir les secours de la religion* (s. 24, 4), „es gehörte zu seinen obliegenheiten". Eine auffallende stilistische eigentümlichkeit des verfassers hätte indes nachdrücklich hervorgehoben werden sollen, um so mehr da sich häufige belege finden: Saintine stellt das abhängige verbundene persönliche fürwort vor das hilfsverb anstatt vor den infinitiv, z. b. *le commandant* L'ÉTANT VENU VISITER (s. 62, 32), *il ne* L'*eût pu reconnaître sans doute* (s. 64, 7), *la faveur* LUI *allait être accordée* (s. 67, 17), LE *pouvez-vous oublier* (s. 68, 7), *Charney* Y *put voir, il* L'*eût pu dire* und an anderen stellen. Es erscheint um so nötiger, auf diese freiheit der wortstellung aufmerksam zu machen, als der schüler sie nur als fehlerhaft nach seinem lehrbuche kennt.

Das wörterverzeichnis teilt mit der mehrzahl seines gleichen die üblichen mängel: die ursprüngliche bedeutung steht neben der abgeleiteten, vielleicht erst in einer bestimmten verbindung neugewonnenen bedeutung, ohne jede beziehung auf den text, so daß der schüler ohne überlegung, aufs geratewohl die ihm bequemste oder eben passende bedeutung sich merkt. Sollen die wörterverzeichnisse ihren zweck erfüllen, so sind die allgemein bekannten wörter überhaupt auszuscheiden, und die besondere, von der ursprünglichen abweichende bedeutung erscheint mit hinweis auf die textstelle. In folgendem sind nun im anschluß an die erzählung folgende verbesserungen notwendig: *correspondance* (s. 2, 23) „verkehr", *unité* (s. 3, 14) „einziges vorhandensein", *prendre acte* (s. 8, 10) „feststellen", (s. 55, 33), „zu protokoll nehmen", *entrer en matière* „auf den gegenstand eingehen" (s. 12, 18), *il n'y a pas de mal* „das schadet nichts, das hat nichts auf sich" (s. 13, 16), *aisselle* „blattstielwinkel" (s. 19, 33), *interroger* „untersuchen" (s. 20, 1), *s'exhaler* (s. 21, 37) fehlt neben *exhaler* „ausströmen"; *capitaine-commandant* (*de la citadelle*) (s. 23, 31), *colonel-commandant* (s. 57, 14), *gouverneur* (s. 34, 3) zur bezeichnung des „platzkommandanten" fehlen sämtlich. *Déterminer* „veranlassen, zum ausdruck bringen", *le sang* DÉTERMINA

un délire (s. 24, 19), wo denn auch *délire* nicht mit „raserei, wahnsinn", sondern mit „fieberwahn" zu übersetzen ist. Dieselbe bedeutung hat *transport*: *le* TRANSPORT *du malade s'était calmé* (s. 24, 36); der gewöhnliche ausdruck ist *transport au cerveau*. *Murmurer* „säuseln, rauschen" (s. 25, 5). Neben *faire grâce*, das in seiner ursprünglichen bedeutung s. 51, 7 vorkommt, fehlt *rendre grâces* (s. 27, 10) „danken". *Assembler des idées* „gedanken miteinander verbinden, vernünftig denken" (s. 27, 27). Ebenso genügt hinter *obligé* nicht „verbunden", sondern „verbindlich" paßt allein zu *son clignement d'œil* OBLIGÉ (s. 28, 33). *Point* „temperaturgrad" (*quand il crut la potion à son point* „als er glaubte, daß der trank die richtige temperatur hatte" [s. 25, 31]). *Attaché*, gesondert von *attacher*, „verbunden, zusammen" *tous les bonnets carrés* ATTACHÉS *ensemble* [s. 29, 3]). *Bouillon* „aufkochen" (*trois bouillons* „dreimal aufgekocht" [s. 29, 34]). — Warum soll *tisane* (s. 29, 34) „schleimiger arzeneitrank" sein? Sachs übersetzt es mit „arzeneitrank (aufguß von gerste, süßholz, eibisch, quecken), krankentee"; Larousse sagt: *eau dans laquelle on a fait bouillir des plantes médicamenteuses*. Im texte heißt es: *un pot rempli d'un* LIQUIDE *fumant* (s. 25, 13); *il transvasait une partie du* LIQUIDE *dans une tasse, et quand il crut la* POTION *à son point, il la fit prendre presque de force à Charney* (s. 25, 28 ff.), was bei einem schleimigen arzneitranke wohl kaum möglich gewesen wäre — *je lui en ferai* BOIRE *en bouillon* (s. 29, 12) — „arzeneitrank, aufguß" ist also die gegebene bedeutung. Die zu *rudoyer* gegebene deutung „hart anfahren, grob behandeln" trifft nicht zu: *sa voix devint plus rudoyante* (s. 30, 34), was am besten mit „seine stimme nahm einen rauheren ton an" wiedergegeben wird. *Émanation* (*de sa fleur*) (s. 32, 25) „duft". *Nuancer* (*sa corolle nuancée et brillante*) (s. 33, 3) „ihre in dem glänzendsten farbenschmelz schimmernde blumenkrone"; *relater* „berichten" (s. 33, 28). Zu *résignation* (s. 36, 16) in dem sinne von „ergebung" will schlecht stimmen, was von Charneys gesinnungen sonst gesagt wird, z. b. *j'aurais cru que les études auxquelles vous vous livrez depuis quelques mois avaient éteint en vous* CES HAINES QUE DIEU RÉPROUVE ET QUI FAUSSENT („eine falsche richtung geben") LA VIE (s. 38, 20/22); daher möchte ich „entsagung" vorschlagen. — *Aider à qch.* (*à la pitié*) (s. 36, 11), *à mes faibles tentatives* (s. 70, 20), „zu hilfe kommen". *Interlocuteur* ist „die person, mit der man redet", aber nicht der „zwischenredner" (s. 37, 25), *sec* (*ton sec*) „barsch, rauh" (s. 38, 11; s. 54, 6). *Aigrir* (s. 38, 19) „erbittern, reizen" fehlt ganz. *J'en voulais à ses jours* „ich trachtete ihm nach dem leben" (s. 39, 1), *se perdre* „entweichen" (s. 41, 26), *faire preuve de qch.* „beweisen" (s. 43, 9), *porter qn. à faire qch.* „jemanden veranlassen, bewegen, etwas zu tun" (s. 43, 11) fehlen gleichfalls. *Déplacement* (*de fortifications*) „verlegung" (s. 44, 1). *Agent de son bourreau* „henkershelfer" (s. 44, 8). *Prendre par* (*en* PRENANT PAR *Giaveno et la grande route, il y a seize milles*) (s. 45, 10) „einen weg einschlagen". PESER *sur qch.* „bei etwas verweilen, innehalten, betonen", *il pesa sur*

ce mot (s. 45, 30), S'AFFERMIR (*dans sa nouvelle route*) (s. 45, 31) „sicherheit gewinnen". *Répondre de qn.* „bürgen" (s. 46, 10). Statt *advenir* im wörterbuch wäre besser die redensart *advienne que pourra* (s. 46, 18) unter den anmerkungen gedeutet. *Placet* (s. 46, 33) ist nimmermehr „urteilsgesuch", sondern vielmehr „eingabe, bittgesuch", dasselbe wie *pétition* (s. 47, 8), das im wörterbuch fehlt; beide ausdrücke werden für dasselbe schriftstück gebraucht. *Pavé* (s. 47, 33; s. 57, 1) „pflasterstein" fehlt. — Natürlich sind die beiden bedeutungen von *espace* „raum, zeit" ohne jedes trennende zeichen nebeneinander gestellt; für den text kommt nur die ursprüngliche bedeutung „raum, platz" (*ma pauvre plante meurt* FAUTE D'ESPACE *et de terre* [s. 48, 18]), im weiteren sinne „himmelsraum" (*l'invisible alouette chante, perdue* DANS L'ESPACE [s. 41, 7]) in betracht. Für *loge* (s. 53, 26; s. 55, 34) paßt nur „zelle", die übrigen bedeutungen „hütte, verschlag" können dreist fehlen, weil sie in beiden stellen den sinn verdunkeln. Bei *mater* findet sich „matt machen, demütigen", der schüler glaubt, daß beide bedeutungen gleichwertig sind; nun ist die erstere bedeutung zunächst ein kunstausdruck in der goldarbeit, später auf das schachspiel angewandt „matt setzen", die letzte bedeutung ist dann hieraus abgeleitet. S. 56, 22: *les jacobins qu'il saurait* MATER *et amener à merci* verlangt wohl eher „mit denen er schon fertig zu werden, die er zur vernunft zu bringen wisse". Bei *dresser* hätte doch gleich *dresser un rapport* „einen bericht aufsetzen" (s. 55, 31) stehen können, damit der schüler sich gleich die entsprechende redensart merkt. *Devoir de faire qch.* „verdanken" (s. 57, 17) zum unterschied von *devoir faire qch.* „etwas tun müssen". *Visite domiciliaire* „haussuchung" (s. 57, 23). *Ménager* (*il n'avait pas ménagé les reproches au commandant* (s. 57, 16) „ersparen". *Faire diligence* „sich beeilen" (s. 61, 16); *soins* nicht „aufmerksamkeiten", wie das wörterbuch sagt, sondern *je recommande M. de Charney* AUX BONS SOINS *de monsieur le colonel M.* (s. 62, 18) „die besondere fürsorge, rücksicht". *Se refuser à la demande* „sich der bitte verschließen" (s. 63, 1). *Mettre à couvert sa responsabilité* (s. 63, 2) „sichern". *Avec un ton* EMPRUNTÉ *de commisération* „mit *scheinbar* mitleidsvoller stimme" (s. 64, 32). *Installation* mit „einführung" wiederzugeben in *pour venir vous faire* SA VISITE D'INSTALLATION (s. 65, 3) ist wohl kaum richtig, vielmehr „seinen antrittsbesuch machen, sich Ihnen vorstellen". *Avant peu* „in kurzem" (s. 66, 24); wozu bei *insertion* noch „einrückung", da „einfügung" (*insertion de ce petit billet* [s. 66, 32]) völlig genügt, wenn man es nicht mit „der eingeschobene kleine zettel" in bewußtem gegensatz zur französischen ausdrucksweise übersetzen will. *Soleil* „sonniger tag, tag" (s. 67, 23). *Revêtir* (*les traits de G. ne* REVÊTAIENT *que bien rarement cette sombre apparence de tristesse* (s. 67, 33) „annehmen"; vgl.: *l'apparence de froideur et de circonspection dont elle* REVÊTIT *ses réponses et son maintien* (s. 73, 18), um den übergang aus dem modalen zum transitiven gebrauch zu erklären. — *Se défendre de qch.* „etwas in abrede stellen" (NE VOUS EN DÉFENDEZ PAS, *vous songiez*

à votre fille [s. 68, 7]). Warum ist bei *transport* nicht auf den s. 71, 12 belegten gebrauch des plurals zur bezeichnung der gesteigerten empfindung hingewiesen? *S'acquitter envers qn.* (s. 73, 7) „sich dankbar erzeigen". *Revenir de qch.* „sich erholen von etwas, seine fassung wiedergewinnen" (*revenu de son premier trouble* [s. 73, 23]). *Propos* „bemerkung" (*jetant quelques légers propos* [s. 76, 13]). *Prêter l'oreille* „gehör schenken" (s. 76, 22). *Les retards de cour* „höfische verzögerungen" (s. 76, 29). *Suspendre la justice* „das gerichtliche verfahren aufheben, der gerechtigkeit in den arm fallen" (s. 76, 30). *Donner communication* „einhändigen" (s. 77, 15). *Ces germes de force et de moralisation* „ansätze sittlicher kräftigung" (s. 78, 23). *Disposé* (*mieux disposé envers les hommes* [s. 79, 3]) „gestimmt". *Plaisir* (*si tel est son bon plaisir*) „wenn es ihm gefällt" (s. 79, 37). *Acquit* (*une occupation, un devoir,* UN ACQUIT IMPOSÉS À SA RECONNAISSANCE (s. 81, 11) „tilgung einer schuld, die die dankbarkeit ihm auferlegte".

Das beigegebene „verzeichnis der in der erzählung vorkommenden italienischen wörter" soll „den schülern einen begriff von der nahen verwandtschaft der beiden sprachen geben" und enthält daher „neben den italienischen wörtern die entsprechenden französischen wörter", z. b. *addio* = *adieu*, *benedetto* = *bénit*. *Credo* = *je crois* ist indes schon eine ungenauigkeit, da die italienische personalform auf das persönliche fürwort verzichten kann. Was soll aber der schüler mit *mio, mia, miei, mie* = *mon, ma, mes* anfangen, da kein zeichen die pluralvon den singularformen trennt? Bei *picciolo* hätte dreist die gewöhnliche form *piccolo* stehen können, damit auch das mundartliche zu seinem rechte käme. *Per* = *par* = bei (im ausruf) ist auch irreführend: der herausgeber hat beteuerung gemeint und hätte den oft vorkommenden ausdruck *per Bacco* als beleg anführen können. Übrigens bin ich der ansicht, daß bei solchen der sprachvergleichung dienenden gegenüberstellungen wenig herauskommt; denn die paar italienischen wörter reizen höchstens die neugier des schülers. Vielleicht könnte eine nach wortklassen geordnete gruppirung unter beihilfe des lehrers einigen nutzen stiften. Die phonetischen krücken z. b. $g + {}^{e, i}$ = *dsch*, *gl* = *lj* (also *gloria* = *ljoria*!) sind recht unzuverlässig.

Leider hat die besprechung eine ansehnliche reihe von mängeln festgestellt, die den wert der ausgabe sehr herabdrücken. Aber die fachkritik hat nicht nur das recht, sondern die ernste pflicht, gerade solche unzulänglichkeiten aufzudecken, die lediglich einer unverantwortlichen oberflächlichkeit der bearbeitung zur last fallen. Es ist darum an dieser veröffentlichung einmal die herstellungsart der sogenannten „spezialwörterbücher" aufgezeigt worden; gerade weil in einem einzelnen werke je nach der eigenart des schriftstellers der sinn einzelner ausdrücke sich ändert, sollen die „spezialwörterbücher" dieser besonderen anwendung rechnung tragen. Es bedarf dazu nur einer gewissen liebe zu dem bestimmten stoff — und wer in der welt hätte es wohl be-

quemer als der neusprachliche fachmann, der bei einer gründlichen kenntnis seines Sachs-Villatte einem jeden älteren schriftsteller gerecht werden kann! Die meisten verbesserungen rühren daher aus diesem wörterbuche her — allerdings sind sie mir nicht gleich auf *den ersten blick* aufgestoßen und aufs geratewohl hingeschrieben — aber ein wenig fleiß hilft auch hier zur rechten deutung. Vielleicht ist mir hier und da noch eine syntaktische eigentümlichkeit entgangen, zu der der schüler eines fingerzeiges bedurft hätte. Aber da die grammatische seite bei der lektüre nur gelegentlich berührt werden kann und darf, so habe ich von weiteren ausstellungen abgesehen. Wenn daher der geehrte herausgeber einmal eine neuauflage veranstalten sollte, so darf er immerhin von diesen vorschlägen gebrauch machen — ein gutes teil arbeit ist ihm damit erspart, und er wird dann imstande sein, eine brauchbare ausgabe für die schule zu liefern.

Hannover. TAPPERT.

F. UNRUH, *Sammlung französischer gedichte.* Proben aus der lyrik des XIX. jahrhunderts, nebst einem anhang von fabeln und beigefügter verteilung nach klassen. Teil I: Kanon, kritische vorbemerkungen, texte, litterarhistorische übersicht. Gotha, F. A. Perthes 1903. 214 s. (Perthes' schulausg. usw. 31a.) M. 2,—. — Teil II: Anmerkungen und wörterbuch. Ebenda 1903. (31b.) 163 u. 52 s. M. 1,50.

TH. ENGWER, *Choix de poésies françaises. Sammlung französischer gedichte.* Mit siebzehn porträts. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing 1906. XVI u. 310 s. *Poètes français*, 6. lieferung. M. 2,—. Hierzu ein „ergänzungsband" mit einleitung, anmerkungen, übersetzungen und wörterbuch. Ebenda 1906. 144 u. 68 s. M. 1,80.

Unruh will mit seiner sammlung dem lehrer die möglichkeit geben, seine schüler in die verschiedenen richtungen der modernen lyrik einzuführen. Engwer hat die seinige dazu bestimmt, dem lehrer als unterlage zu dienen, um seinen schülern die eigenart der hervorragendsten französischen dichter und damit zugleich die eigenart französischen denkens und fühlens zum verständnis zu bringen. Ich halte beide ziele für weitaus zu hoch gesteckt, aber ich verstehe, daß verleger, welche sammlungen neusprachlicher schultexte veröffentlichen, den wunsch hegen mögen, ihrem leserkreise auch eine eigene auslese von gedichten darzubieten. Gleichwohl kann wenigstens die U.sche sammlung recht wohl litteraturgeschichtlichen zwecken dienen, nur in anderer weise. Vf. hat nämlich seiner gedichtsammlung unter bescheidnerem titel tatsächlich eine kleine geschichte der französischen litteratur im 19. jahrhundert angehängt, worin die einzelnen dichterpersönlichkeiten in übersichtlicher gruppirung vorgeführt werden — ein ganz besonders dankenswerter vorzug — und auch über leben und lebenswerk eines jeden dichters mit reichlicher ausführlichkeit berichtet wird. Dieser

litteraturgeschichtliche abriß dürfte den meisten fachgenossen recht willkommen sein; denn sich selbst direkt zu informiren, gestatten ihnen meist die lücken der anstaltsbibliothek nicht, teils liegen auch ihre persönlichen studien auf anderen gebieten, teils auch — sind sie eben durch 20—24 wöchentliche unterrichtsstunden nur allzusehr in anspruch genommen. So werden sie sich um ihrer selbst willen U. für seine skizze verpflichtet fühlen und können auch ihren schülern einzelnes wichtige daraus bequem einprägen. E. gibt am schluß seiner sammlung nur biographische notizen in alphabetischer anordnung, auch wiegt bei ihm mehr der begriff der aufzählung vor, während U.s darstellung eher an kleine porträts erinnert. Warum E. seine angaben über leben und schaffen der dichter in französischer fassung darbietet, ist mir unerfindlich, da er offenbar, nach der deutschen fassung der anmerkungen seines ergänzungsbandes zu urteilen, voraussetzt, daß die klassensprache bei der mehrzahl der fachgenossen nicht französisch, sondern deutsch ist.

Ein anderer, und zwar schwerwiegender vorzug, den U.s sammlung, wenigstens in meinen augen, vor der von E. voraus hat, besteht darin, daß er einen jeden der von ihm aufgenommenen gedichte eine klare, bündige disposition der darin entwickelten gedanken voraufschickt. Damit erspart er dem lehrer ganz außerordentlich viel mühe und zeitaufwand; denn eine erörterung der stoffgruppirung mit den schülern scheint mir ganz unumgänglich, falls anders wir nicht darauf verzichten wollen, ihnen überhaupt ein gedicht als ein ganzes nahe zu bringen.

Eine weitere wertvolle arbeitserleichterung hätte für den lehrer die „verteilung der in der sammlung enthaltenen gedichte auf die klassen IIIb—I" sein können, welche U. s. XI—XIII (t. I) gibt. Natürlich wird sich ja jeder lehrer in diesem punkte völlige freiheit des ermessens wahren, aber die vorschläge des herausgebers könnten doch dem schwer belasteten lehrer einen vortrefflichen anhalt geben, nicht nur dem jüngst von der universität entlassenen, dem all das eine fremde welt ist, sondern auch dem älteren. Aber leider wird der wert dieser von U. gebotenen hülfe stark durch den umstand beeinträchtigt, daß eine anzahl gedichte in der genannten „verteilung" und im „inhaltsverzeichnis" verschiedene bezeichnung führen: Vert. *Avant que mes chansons:* Inh.-verz. *Feuilles d'automne* XXXIX; V. *Le grand homme vaincu:* I.-v. *Les Chants du crépuscule* XVI; V. *Châtiments* I: I.-v. *L'Expiation.* Und so noch drei weitere fälle für den einen *Victor Hugo* Der lehrer, der die „verteilung" benutzen will, möge das also zunächst in ordnung bringen. Dem hrg. ist aus dieser unstimmigkeit nicht ein allzuschwerer vorwurf zu machen; bei einem buche, wie dem vorliegenden, das mit tausend einzelheiten belastet ist, kommt nur zu leicht ein solches versehen vor. In der zweiten auflage verschwinden dann unebenheiten dieser art.

Die dem teil I von U. und dem ergänzungsband von E. beigegebenen metriken werden dem lehrer willkommen sein, für den schüler sind sie weitaus zu umfangreich — was dieser praktisch an verslehre braucht, wird leicht auf einem quartblatt platz finden. Sodann hat E.s darstellung hier den vorzug, daß sie zu allen regeln bzw. gesetzen reichlich beispiele bietet, während solche bei U. gänzlich fehlen. Und geradezu irreführend wirkt bei U. die zerlegung des französischen verses in regelmäßige fußreihen, die benutzung von fachausdrücken der antiken metrik wie jambus, anapäst, päon (!), sowie endlich der gebrauch der quantitätszeichen ◡ und –, wo doch der rhythmus moderner verse lediglich auf dem wechsel der nachdrucksverhältnisse aufgebaut ist. Um diese darzustellen, gibt es m. e. bis heute kein besseres mittel als bezeichnung der silbenfolge durch striche und des nachdrucks durch akzentzeichen. Auf diesem wege beugt man auch dem widerwärtigen „leiern“ vor, das nur zu leicht durch die zeichen ◡ und – dem schüler suggerirt wird, nämlich lesung aller häkchensilben als kurz und musikalisch tief, aller strichsilben als lang und musikalisch hoch.

Als eine recht wertvolle beigabe E.s sehe ich die mitteilung der melodien zu einer großen anzahl seiner *Chansons populaires* in notenschrift an.

Die im zweiten teil beider sammlungen gegebenen texterläuterungen scheinen mir durchweg verlässig und ausreichend zu sein.

Zum schluß kann ich nicht umhin, der Perthesschen verlagsbuchhandlung für das prachtvolle stumpfweiße, kräftige papier sowie den herrlich klaren druck meinen dank auszusprechen. Wenn doch alle unsere schulbücher mit solcher ausstattung herausgegeben würden!

OTTO KNÖRK ET GABRIEL PUY-FOURCAT, *L'Industrie et le Commerce de la France* (teil II von *Le français pratique*). Berlin 1905. E. S. Mittler & Sohn. VI und 204 s. 8°. M. 2,50, geb. m. 2,80.

Ein ganz vortreffliches buch, das sich gleichzeitig die wirtschaftliche, stilistisch-terminologische und geschäftliche ausbildung des gebildeten jungen kaufmanns zum ziele setzt. Den charakter desselben wird man am besten aus den überschriften der verschiedenen kapitel erkennen: I. *La France et ses colonies.* II. *L'activité industrielle de la France.* III. *La France et ses concurrents commerciaux.* IV. *Institutions pour le développement du commerce.* V. *Instantanés du commerce* (*Les employés des grands magasins à Paris, Les Halles centrales, Une femme d'affaires*). VI. *La technique commerciale.* VII. *Rapports et formulaires commerciaux.* Die nummern I—III sowie V dürften jeden lehrer des französischen, der sich nicht auf die sprachlich-litterarische seite seines faches beschränkt, lebhaft interessiren. Einem abiturienten, der sich dem kaufmännischen berufe widmen will, wird man nicht leicht ein nützlicheres und wertvolleres buch empfehlen können, besonders wenn er auf einer realen lehranstalt vorgebildet ist. Von den verf. ist der

Deutsche direktor der kaufmännischen schulen Berlins, der Franzose lehrer an ebendenselben.

Französische übungsbibliothek (Paris, Boyveau & Chevillet; Dresden, L. Ehlermann): Nr. 3, BENEDIX, *Das lügen*, bearb. von H. ZSCHALIG, 1902, m. 1,20; nr. 8, BENEDIX, *Ein lustspiel*, bearb. von H. SCHINDLER, 1903, m. 1,20; nr. 18, L. FULDA, *Unter vier augen*, bearb. von J. SAHR. 1904, m. —,80.

Auch die leute, welche glauben, eine fremde sprache durch übersetzen lernen zu können, werden nicht alle, scheint es; sonst würden verleger nicht mehr versuchen, mit ihnen geschäfte zu machen. Obige „übungsbibliothek“ ist nämlich in wahrheit eine „übersetzungsbibliothek“. Und bestimmt ist sie natürlich nicht für solche, die die fremde umgangssprache schon ungefähr beherrschen — dann wären nicht am fuße jeder seite 15—20 übersetzungshülfen gegeben. Ein lernender, der sich alles und alles, was nur irgend einen idiomatischen anschein hat, vom herausgeber muß vorsagen lassen, ist ein höchst bescheidener anfänger. Und diesem stellt nun die leitung der „übungsbibliothek“ die aufgabe, er solle sich bei der übersetzung eines jeden der oben genannten lustspiele ein- bis zweitausend idiomatische wendungen, von denen doch nur die allerwenigsten ein zweites oder gar drittesmal auftreten, so fest aneignen, daß er sie im bedarfsfalle sofort zur verfügung hat. Können verleger und bearbeiter so etwas wirklich für wahrscheinlich halten? Sie kaum, wohl aber vielfach die einer fremdsprache bedürftige jugend. Hoffnungsfreudig kaufen die jungen leute ein solches heftchen, übersetzen erst in raschem eifer, allmählich immer langsamer, ein, zwei, wohl gar drei auftritte. Und wenn sie dann merken, daß all die schönen „phrasen“ der anmerkungen ihnen genau so schnell aus dem kopfe hinausgehen, wie sie hineingekommen sind, dann legen sie eben, um eine erfahrung bereichert, das büchlein bei seite. Die fremde unterhaltungsrede haben sie so nicht gelernt.

Nein, in einer fremden sprache zu konversiren, lernt man eben nicht durch einpauken einer unerhörten masse „feiner wendungen“, sondern lediglich dadurch, daß man sich allmählich die geschicklichkeit erwirbt, mit einem relativ geringen sprachbestande relativ recht viel, wenn auch in schlichtester gestalt, ohne jede eleganz noch redeblume, zu sagen. Bei gleichzeitiger lektüre geeigneter fremdsprachlicher texte gewinnt dann allmählich von allein der eigene bestand von fremdem sprachmaterial an umfang und beweglichkeit.

Das französisch, das in den anmerkungen zu obigen theaterstücken geboten wird, scheint, soweit ich urteilen kann, im ganzen korrekt zu sein.

Rendsburg (Holstein). H. KLINGHARDT.



La Première Année de Français. A Day in Paris. Written and edited by F. B. Kirkman, *B. A.* London, Adam and Charles Black. 1905. VI u. 105 u. XCII s. 2s.

French Lesson Notes to accompany La Première Année de Français, Premières Lectures, and Black's Reform French Readers by F. B. Kirkman, *B. A.* London, Adam and Charles Black. 1905, 96 s. 1s. 6d.

„Ein tag in Paris“ ist der glückliche gedanke, der den inhalt der lesestücke zu einer einheit zusammenschließt. Die dargestellten erlebnisse eines jungen engländers in einer französischen familie erfüllen den sprachstoff mit lebendiger anschauung und handlung und wecken interesse und verständnis für französisches leben durch ständigen vergleich mit den heimischen verhältnissen und der eigenen erfahrung der englischen knaben, für die das buch geschrieben ist. So kommt der verfasser schon mit der wahl seines sprachstoffes dem wichtigen grundsatz der neusprachlichen reform entgegen: die sprache soll stets um ihrer bedeutung willen, nicht nur der form wegen gelernt werden.

Auch die methodik des ganzen buches schließt sich im allgemeinen der reform an. Es ist durchweg französisch geschrieben und gliedert sich in drei teile: im ersten geht mündlicher unterricht dem lesestück voraus, im zweiten schließt sich sprechen und grammatik an das lesestück an, der dritte enthält nur lesestücke. Dem verständnis des sprachstoffes dienen die bekannten methodischen mittel des reformunterrichts: direkte anschauung, bilder, handlungen, der hinweis auf ähnlich lautende und ähnlich bedeutende wörter, umschreibungen usw. Um gelegentlich in großen klassen den sinn eines ausdrucks klar zu machen, nicht aber als fortlaufende übung wird daneben auch übersetzung in die muttersprache gebilligt. Bei jedem lesestück wird wortschatz und grammatik im zusammenhang miteinander geübt und zum schluß die grammatik mit beispielen und übungen systematisch zusammengestellt. Für die laute werden in einem kleinen wörterverzeichnis mit phonetischer schrift belege gegeben.

Die *French Lesson Notes*, die das lehrbuch begleiten, stellen zunächst allgemein die methodik des reformunterrichts dar und zeichnen sehr klar und ausführlich den weg für den mündlichen anfangsunterricht und die behandlung jedes einzelnen lesestücks. Sie könnten manchem deutschen lehrer, der sich mit dem reformunterricht vertraut machen will, von großem nutzen sein.

J. Gauchez Anderson, *B. A.*, *Nouvelle grammaire française à l'usage des écoles anglaises.* London, Methuen & Co. X u. 188 s. 2s.

—, *Exercices de grammaire française.* London, Methuen & Co. 84 s. 1s. 6d.

Die grammatik soll nach des verfassers ansicht nur an die lektüre sich anschließen und als hilfsbuch dienen, um beispiele der lektüre zu ergänzen und grammatische regeln daraus abzuleiten. Sie ist in

diesem sinne mehr nachschlagebuch als lehrbuch und bietet eine fülle grammatischer einzelheiten, unter denen besonders die unterschiede zwischen Englisch und Französisch hervorgehoben werden. Der verfasser betrachtet die gesprochene sprache als grundlage des unterrichts. Seine grammatik ist deshalb fast durchweg französisch geschrieben und hat eine ziemlich ausführliche phonetische einleitung nach Bell-Sweet, die allerdings mehr theoretisch als praktisch gehalten ist. Auch in der gliederung des grammatischen stoffes überwiegt die theorie, wenn z. b. neben einfachen und zusammengesetzten zeiten noch *temps surcomposés* unterschieden werden, wie *j'ai eu chanté*, die höchstens in familiärer sprache vorkommen. Praktisch ist dagegen die ableitung der verbalformen vom stamme des *présent*, *passé* und *futur*, die im wesentlichen mit der bei uns üblichen ableitung von „merkformen" zusammenfällt. Der versuch, den lautwandel in wortbildung und flexion nach phonetischen gesichtspunkten zusammenzufassen, ist lobenswert, wenn auch nicht neu und könnte in weiterem umfange durchgeführt werden. Der wortbildung, die die meisten schulgrammatiken vernachlässigen, wird ein eigenes kapitel gewidmet. Die bedeutung und der gebrauch der präpositionen und konjunktionen wird recht klar und einfach dargestellt; nur fügt sich der sprachgebrauch so glatten regeln nicht immer.

Die übungen sehen von übersetzungen gänzlich ab und zeigen, wie mannigfaltig man innerhalb der fremden sprache auch nach grammatischen regeln worte und sätze bilden und umwandeln und in rechten zusammenhang bringen kann. Leider spielt dabei der einzelsatz eine viel größere rolle als das zusammenhängende stück. — Durchaus verwerflich sind aber die häufig vorkommenden stücke, in denen absichtlich fehler vorgeführt werden, die der schüler berichtigen soll. Sie widersprechen wichtigen pädagogischen grundsätzen und würden unvermeidlich durch die macht der anschauung und die autorität des gedruckten wortes dem schüler gerade die fehler am sichersten einprägen und sein sprachgefühl heillos verwirren.

A First Book of French Oral Teaching by C. V. CALVERT, B. A. and W. G. HARTOG, B. A. *The first sixty lessons phonetically transcribed* by D. L. SAVORY, M. A. Rivingtons, London 1906. VIII u. 88 s. 1 s.

Vieldeutige schriftzeichen, wie die englischen und französischen, hemmen auffassung und wiedergabe der laute schon in der muttersprache, viel mehr noch beim übergang zu einer fremden sprache, und methodischer lautunterricht muß deshalb entweder die schrift ganz außer acht lassen oder an eindeutige lautbezeichnung sich anschließen wie das vorliegende büchlein. Für zwei sprachen, die in ihrem lautbestand so verschieden sind wie Englisch und Französisch, ist freilich ein gemeinsames system der lautzeichen theoretisch fast nicht möglich. Den praktischen zwecken des schulunterrichts, der sich auf möglichst einfache mittel beschränken muß, genügen jedoch sehr wohl die weit

verbreiteten phonetischen zeichen der *Association phonétique internationale*, die der verfasser verwendet. Nur müssen die laute bereits geübt sein, bevor die lautschrift im zusammenhang verwendet wird, und der schüler darf nicht mit den zeichen bekannte englische laute auf das französische übertragen und etwa [ɔ] in *all* und *homme* oder [e] in *ate* und *été* oder [i] in *finny* und *fini* gleichsetzen.

Die umschrift hält sich mit recht fern von sorglos familiärer rede, die im munde des fremden vulgär oder lächerlich klingt, und nähert sich eher einer etwas gezierten, pathetischen ausspracheform.

Wer eine fremde sprache im schriftbild erlernt hat und sie lesend versteht, ist noch lange nicht imstande, zusammenhängende rede mit dem ohr zu erfassen, auch wenn er sogar im sprechen einige übung besitzt. Diese schwierigkeit beruht darauf, daß die gesprochene sprache sich nicht nach wörtern wie die schrift, sondern nach sprechtakten gliedert. Soll die phonetische umschrift, wie der verfasser wünscht, neben der aussprache auch die auffassung gesprochener rede unterstützen, so müßte sie besser nach sprechtakten als nach dem schriftbild der wörter eingeteilt sein. Lautbilder wie [k ɛ s kə vuz ave] oder [lɛz elɛ:vz ðt œ̃ pypitrə] stören den fluß der rede. Nur die rücksicht auf deutliche satzgliederung im anfangsunterricht rechtfertigt im vorliegenden falle die getrennte schreibung der wörter.

Dem englischen schüler wird die sorgfältige umschrift große dienste leisten.

Frankfurt a. M. B. EGGERT.

ANDRÉ LICHTENBERGER, *Mon petit Trott et sa sœur*. Edition à l'usage des écoles par le dr. A. MÜHLAN. Freytags sammlung. Leipzig, G. Freytag. 1904. 72 s. Geb. m. 1,—. Wörterbuch dazu m. —,40.

Dans ce petit volume, M. le dr. Mühlan a réuni, de façon à former un tout, les deux charmantes œuvres d'André Lichtenberger. «Mon petit Trott» et «La sœur de mon petit Trott» dont l'éloge n'est pas à faire. L'Académie française, en les couronnant, a rendu un juste hommage au mérite de leur auteur.

André Lichtenberger a essayé de rendre les impressions qui agitent l'âme de deux tout petits enfants et jamais écrivain n'y a mieux réussi, à part peut-être Anatole France dans «Le livre de mon ami». Aussi ces deux volumes sont-ils une lecture agréable non seulement pour les enfants, mais aussi pour les esprits les plus délicats qui s'intéressent à la jeunesse. Ce ne sont pas les analyses toutes sèches d'un psychologue, mais celles d'un poète doublé d'un observateur profond et délicat.

On sait que les enfants se dégoûtent facilement des ouvrages écrits spécialement pour eux; mais ce ne sera pas le cas ici. Ils s'intéresseront vivement aux aventures de M. Trott et plus d'un reconnaîtra ses propres impressions dans celles du petit héros de ce livre.

Les coupures ont été si habilement faites par M. le dr. Mühlan qu'on ne s'aperçoit pas qu'on n'a affaire qu'à des extraits. Le petit volume qui forme véritablement un tout, trouvera, nous n'en doutons pas, le succès qu'il mérite. Les annotations ont été faites avec un soin scrupuleux. Il est regrettable que leur auteur n'ait pas préféré les écrire entièrement en français.

Ce livre peut être mis déjà entre les mains des élèves de l' «obertertia»; le style est si simple et si clair qu'ils le liront sans difficulté.

G. Bruno, *Le Tour de la France* par deux enfants, für den schulgebrauch herausgegeben von dr. M. Stove, oberlehrer beim königl. kadettenkorps zu Dresden. Dresden, Gerhard Kühtmann. 1903. 130 s. Geb. m. 1,40.

Point n'est besoin de faire l'éloge de cette œuvre de Bruno qui est, depuis 25 ans, le livre de lecture courante employé avec prédilection dans presque toutes les écoles primaires de France. Il a l'avantage de promener les élèves autour de la France, de leur faire visiter les principales villes, de leur en faire connaître les industries et de les mettre au courant de nos institutions. Il est donc instructif; il est, de plus, intéressant. Les aventures de ces deux enfants qui vont à la recherche de leur oncle captivent l'attention des élèves. Quant au style, je dirai, pour m'exprimer brièvement, qu'il est à la portée des enfants pour lesquels il est écrit; les personnages de l'histoire parlent la langue courante.

Je suis d'avis, avec M. le dr. Stoye, que ce livre peut être mis entre les mains des élèves de la «Obertertia.»

L'édition pour les écoles allemandes ne reproduit pas *in extenso* l'œuvre de Bruno. M. le dr. Stoye a fait les coupures avec assez d'habileté, retranchant tout ce qui ne se rattache pas directement au récit, mais laissant le principal, de sorte que l'on ne remarque pas de lacune.

A ce petit volume sont joints: un vocabulaire et des remarques consciencieusement travaillées. Quant aux qualités extérieures, j'ajoute que, grâce à son format, ce livre peut se mettre facilement dans la poche et que la reliure simple et propre fait une bonne impression.

F. Sarcey, *Le Siège de Paris.* Edition à l'usage des écoles par A. Krause et E. Montaubric. Velhagen & Klasing. Bielefeld und Leipzig. 1904. 114 s. M. 1,20.

Offrir du Francisque Sarcey à la jeunesse allemande, c'est lui donner l'occasion d'apprendre à connaître le bon sens français dans toute son expression; «l'oncle Sarcey» comme on l'appelait, a été, en effet, dans tous ses écrits, le type du Français, au robuste bon sens, à la fois spirituel et bonhomme, ardent patriote et pourtant impartial. Il n'y a pas de plus profond observateur que lui et il n'y a pas un écrivain sachant présenter son objet d'une façon plus simple, et plus

lumineuse que lui. «Le siège de Paris» est quelque chose de vécu; c'est en quelque sorte un recueil d'impressions couchées au jour le jour sur le papier pendant le blocus de la capitale. On y sent toute l'émotion de l'écrivain, rempli d'une tristesse qu'une lueur d'espoir vient parfois dissiper quand les pigeons voyageurs apportent quelque bonne nouvelle de l'extérieur.

Ce petit volume offrira certainement beaucoup d'attrait à ses jeunes lecteurs. Il est accompagné d'un appendice explicatif en français qui fait honneur à son auteur; les notes sont claires, intéressantes et rédigées en un style très simple, facile à comprendre pour les élèves.

Enfin une carte donnant une vue d'ensemble de Paris et de ses environs termine ce livre auquel nous souhaitons le meilleur succès.

Frankfurt a. M. COINTOT.

VERSHOFEN, dr. WILHELM, *Charakterisirung durch mithandelnde in Shakespeares dramen.* (*Bonner beiträge zur anglistik*, herausgegeben von prof. dr. M. TRAUTMANN. Heft XX.) Bonn, P. Hansteins verlag. 1905. Gr. 8. 157 s. M. 5.

Anknüpfend an eine bemerkung Johann Elias Schlegels: „Wie sorgfältig Shakespeare gewesen sey, seine charaktere zu bilden, sieht man daraus, daß er meistens ihre ganzen charaktere einem andern in den mund legt und sie so beschreiben läßt, daß fast nichts hinzuzusetzen übrig bleibt", und ferner an zwei äußerungen Otto Ludwigs: „Nicht allein, daß er (Shakespeare) die personen alles sagen läßt, was in ihnen vorgeht, auch wenn es dem schein der wirklichkeit widerspricht; er läßt andere, ja selbst in der größten hingerissenheit, bemerkungen über sie machen. Und wahr ist es, nur dadurch ist es ihm möglich, einen solchen reichtum an lebensweisheit zu entwickeln, so ungemein interessante charakterprobleme selbst dem gewöhnlicheren teile seines publikums verständlich zu machen", und: „Bei Shakespeare urteilen die personen, eine über die andere nach ihren charakteristischen gesichtspunkten", hat sich der verf. der vorliegenden schrift die aufgabe gestellt, „diese praxis Shakespeares planmäßig und eingehend zu untersuchen." Er prüft mit rücksicht hierauf drei dramen Shakespeares, deren erstes, *Titus Andronicus*, der frühesten zeit seines dichterischen schaffens angehört, das zweite, *Richard III.*, uns den gereiften dichter zeigt, und das dritte, *Hamlet*, ihn auf der höhe seiner künstlerischen entwicklung vorführt.

Jedes dieser drei dramen wird in zwei abschnitten besprochen, in deren erstem mit umfassender gründlichkeit alle die stellen des dramas im wortlaut angeführt werden, in denen sich solche „reflexcharakteristik" findet, während der zweite abschnitt die ergebnisse dieser charakteristik für die einzelnen personen zusammenfaßt.

Der verf. kommt zum schluß zu dem ergebnis, daß Shakespeares kunst in der reflexcharakteristik von stufe zu stufe viel feiner geworden ist und daher am vollendetsten im *Hamlet* zum ausdruck gelangt.

Es ist mir hier nicht möglich, auf alle einzelnen punkte dieser fleißigen untersuchung näher einzugehen, von denen manche eine ausführliche besprechung verdienten. Ich kann aber nicht umhin, einige auf die ganze untersuchung bezügliche gedanken auszusprechen, die sich mir beim lesen des buches aufdrängten. Ich knüpfe dabei an einen satz Vershofens (s. 5) an, wo es heißt: „Soweit die handlungen der einzelnen personen reden sind, die sich mit einer andern person des dramas berichtend, erklärend oder urteilend beschäftigen, haben wir es mit den erscheinungen der reflexcharakteristik zu tun".

Daß diese sogenannte reflexcharakteristik in jedem drama, das anspruch auf künstlerischen wert erheben darf, in reichstem maße vorhanden sein muß, ist so sehr in der natur des dramas begründet, und so natürlich, daß es gar nicht bewiesen zu werden braucht, ja daß ich gar nicht weiß, wie man sich ohne diese art der charakteristik ein drama als möglich vorstellen kann. In erster linie baut sich der charakter der dramatischen personen doch sicher auf ihren handlungen im drama auf. Da aber im drama die einzelne person nicht allein steht, eine dramatische handlung vielmehr erst durch das zusammenwirken mehrerer oder vieler personen entstehen kann, so ist es nicht abzusehen, wie es möglich wäre, daß diese verschiedenen personen nebeneinander hergehen sollten, eine unbekümmert um die andere, und daß dabei dennoch eine einheitliche handlung zustande käme. Was ist denn diese sogenannte reflexcharakteristik anders als die äußerungen jeder einzelnen person über andere, mit denen sie durch eine gemeinsame handlung verkettet ist, äußerungen, in denen sich zuneigung, liebe und begeisterung, abneigung, haß und verachtung, sowie das urteil des einzelnen über das denken, wollen und handeln der anderen mitwirkenden offenbaren! Der dichter kann uns in dem immerhin engen umkreise eines dramas die handlung und die charaktere meist nur in ihren hauptzügen darstellen. Geschichtliche und persönliche bemerkungen im munde der handelnden personen dienen dazu, diese hauptzüge vervollständigen zu helfen. Geschichtliche bemerkungen nenne ich die, in denen der dichter nur mitteilungen über handlungen macht, die außerhalb der im drama dargestellten handlung liegen, auf sie aber von einfluß sind und uns daher bei gelegenheit erzählt werden. (Vorgeschichte.) Persönliche bemerkungen sind m. e. die, in denen subjektive anschauungen und urteile einzelner personen über die mithandelnden zum ausdruck gelangen.. (Reflexcharakteristik.) Diese subjektiven äußerungen einzelner über die anderen mithandelnden sind aber, da das innere wesen einer person in der immerhin eng umgrenzten, in sich geschlossenen *einen* handlung des dramas nicht

voll zur erkenntnis des zuschauers gebracht werden kann, für deren volle charakteristik ebenso wichtig, wie jene erzählten, außerhalb des dramas liegenden ereignisse für die volle abrundung der im drama dargestellten handlung. Da sich außerdem in seinen äußerungen über andere jeder mensch auch selbst charakterisirt, insofern er uns in diesen äußerungen mehr oder weniger deutlich seine weltauffassung offenbart und zeigt, wes geistes kind er ist, so dienen derartige persönliche bemerkungen auch zur genaueren charakteristik derer, die sie machen. (Charakterisirung des subjekts.)

Daß diese charakterisirung weit schwieriger ist, als die abrundung und völlige begründung der handlung durch die erzählung voraufgegangener oder nebenher laufender ereignisse, ist schon daraus erklärlich, daß die letztere wesentlich eine rein historische, jene erstere aber eine psychologische aufgabe ist. Und wie könnte es anders sein, als daß der dichter auf dem schwierigeren gebiet erst allmählich zur vollendung heranreift, und daß seine lehrlingsdramen den meisterdramen in dieser hinsicht weit nachstehen! Außerdem ist es selbstverständlich, daß die verschiedenen personen eines dramas die meiste gelegenheit und veranlassung dazu haben, ihre meinung über die personen zu äußern, die für die dramatische handlung die wichtigsten sind. Mir kamen beim lesen der schrift wiederholt Mephistos worte in den Sinn:

„Dann lehret man euch manchen tag,
Daß, was ihr sonst auf *einen* schlag
Getrieben, wie essen und trinken frei,
Eins! zwei! drei! dazu nötig sei."

Es kann mithin gar nicht anders sein, als daß der verf. am ende seiner abhandlung zu dem meine auffassung voll bestätigenden schlusse kommt: „So begegnen wir auch bei Schiller und Goethe, bei Kleist und Hebbel, bei Hauptmann und Ibsen einer reichen anwendung der reflexcharakteristik, *ja ich wüßte überhaupt keinen dichter* (*ich* würde Molière hier nicht ausgelassen haben), *der sich nicht dieses von selbst sich darbietenden mittels mehr oder minder reichlich bedient hätte.*" (S. 156).

So muß ich denn bekennen, daß mir, trotz des großen fleißes, der auf die zusammenstellung der arbeit verwandt worden ist, das ergebnis sehr gering erscheint, weil die mittel der darstellung, die hier in frage kommen, diejenigen sind, ohne die der dramatische dichter nichts machen kann, die als selbstverständlich angesehen werden müssen.

Im übrigen ist mir aufgefallen, daß die arbeit viele fremdwörter enthält, die leicht hätten vermieden werden können. Auch der ausdruck hat mich vielfach stutzig gemacht. Ich gebe nur einige beispiele:

„Eine derartige übertragung liegt überall dort vor, wo die per-

sonen unbekümmert ihrer (muß heißen: um ihre) eigenart alles das sagen usw" (s. 6). „Ein besonderes beschreibendes kapitel wurde aus dem leicht erklärlichen grunde für nötig gehalten, (um) diese arbeit zu einem in sich geschlossenen ganzen zu gestalten" (s. 7). „Die *erschlagung* seines bruders" (s. 11). „In der das bild seiner persönlichkeit in etwa (etwas) die so sehr vermißte abrundung erfährt" (s. 12). „Und selbst Aaron *an*erkennt ihre reinheit" (s. 22). „Man wird Kuno Fischer hierin nur recht geben können, ohne *damit* allerdings die ausführungen Loenings vermissen zu wollen und zu *können*" (s. 141). „Yorick erhielt durch Hamlet ein denkmal, so köstlich, wie es nur wenigen menschen und *häufig am wenigsten* den menschen, die über einen „unendlichen humor" verfügen, zuteil wird". (s. 150). „Ihm, wie keinem großen dichter, ist es verschlossen gewesen usw.", wo es heißen muß: „Ihm, wie allen großen dichtern, war es nur zu gut bekannt," oder: „ihm war es ebensowenig wie andern großen dichtern verschlossen, daß ...; u. a. m

Als druckfehler ist mir aufgefallen s. 156 reaktien statt reaktion.

Stralsund. Otto Badke.

J. Pünjer und F. F. Hodgkinson, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache.* Ausgabe B, II. teil. Zweite und dritte, verbesserte und vermehrte auflage. Besorgt von J. Pünjer. Hannover und Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1907. 266 s. Geb. m. 2,80.

Der erste teil dieser ausgabe B hat in den *N. Spr.* XII eine günstige beurteilung gefunden. Die besprechungen in der *Mädchenschule* VI und im *Zentralorgan für realschulwesen* 1896 bezogen sich auf die zweite und dritte auflage einer früheren einbändigen ausgabe, die mir nicht zur hand ist; die anlage des vorliegenden buches scheint im wesentlichen die gleiche zu sein. Die grammatik (syntax mit formenlehre verbunden) ist nach wortklassen geordnet. Die übungsstücke sind überwiegend englisch und zusammenhängend; großenteils, doch nicht ausschließlich, der geschichte und landeskunde Englands entnommen; deutsche übungssätze schließen sich (in geringerem umfange) an die englischen texte an. Einige stücke sind wegen ihres trockenen leitfadenstils weniger zur lektüre geeignet, bieten aber reichliche gelegenheit zur aneignung des wortschatzes.

Im ganzen scheint mir das werk zweckmäßig; im einzelnen ist, besonders in den englischen texten, manches nicht gut. Shakespeares vater soll (noch immer) *high-sheriff* OF *Stratford* gewesen sein (s. 47); das sieht so aus, als ob der *sheriff* ein gemeindebeamter wäre (siehe dagegen Webster); auch finde ich es nicht bezeugt. Wahrscheinlich verwechselung mit *high-bailiff* (bürgermeister), was John Shakespeare ein jahr lang gewesen ist. Was heißt *manager of old plays* (s. 47)? Bei Saure steht *adapter of o. p.* und dann *theatrical manager*; beides

scheint bei Pünjer vermengt zu sein. *Charles I ... began to have disputes with his parliaments* (s. 123) wird erklärt: *The House of Commons and the House of Lords*! Diese bedeutung kann der plural *p—s* nicht haben, sondern es ist von verschiedenen aufeinander folgenden parlamenten die rede. *The p.* umfaßt stets beide „häuser“. Daher ist auch die frage s. 82 *How many parliaments are there in England?* nebst der antwort falsch. Es muß heißen *how many houses of p.* (richtig s. 138), oder *how many legislative assemblies.* Der satz ... *to examine the cause of a defendant or plaintiff, in order to condemn or to acquit him* (s. 162) kann, ja muß dahin verstanden werden, daß *defendant* (beklagter) und *plaintiff* (kläger) dasselbe bedeutet! Denn der kläger kann doch nicht verurteilt oder freigesprochen, sondern höchstens abgewiesen werden. *In Ireland, the established church is a branch of the English* (s. 139): seit 1871 *disestablished? All the Year Round* (P. schreibt *round*), eine zeitschrift, wird s. 156 zu den *tales* von D. gerechnet; auch *A Child's History of E.* gehört nicht in dieselbe kategorie (*tales*) mit *Ol. Twist, Copperfield* usw. *The Northman was a honorable man* statt *an* (s. 44) gehört wohl schon (wie *James VI* statt *IV*, s. 87) unter die druckfehler; *for afterwards he was loyal* (ebenda): lies *for ever afterwards*! *He made himself known as poet* (s. 105): doch wohl *as a poet*! *Mary, Queen of the Scots* (s. 103): das gebräuchliche ist *M., Q. of Scots.* Wurden unter *Bloody Mary* (gewöhnlich so, ohne *the*) außer erzbischof Cranmer noch *drei* bischöfe verbrannt (s. 98)? Vgl. Weber X, 867. Der bekannte letzte flottenbefehl Nelsons (s. 135) erscheint s. 131 mit einer unnötigen verschönerung. Bulwer (Lytton) ist 1803 geboren, nicht 1805 (s. 155), s. Brockhaus. (*Normans and Saxons*) *married alternatively* (s. 146): s. letzteres wort bei Webster. Es sollte stehen *reciprocally*, oder einfach *intermarried*; s. letzteres bei Webster. *Granduncle* (s. 154): nicht bei Webster: üblich ist *great-uncle. Lake Constance* (s. 221): wenn ein see nach einer stadt benannt ist, sagt man *the Lake of* (*Constance, Lucerne*). *Seventh* (s. 171): *Thou shalt not steal* wird in England nach Calvin als das achte gebot gezählt. Ob der Rhein *she* genannt wird (s. 215)?

Orthographie und druck: *Hannover* (s. 128) hat ein *n* zu viel, *Pensylvania* (s. 86) eins zu wenig; ähnlich bezüglich des *h*: *chrystal, caracter.* Der dichter *Thomson* wird bei P. auch *Thompson* und *Thomsen* geschrieben. *Calway* (s. 139) lies *Galway.* Warum neben der gewöhnlichen schreibung *Canute* auch *Kanut* (s. 50—69)? *The representation of Hamlets* (s. 217): *ein* Hamlet genügt! *Glooming = twilight* (s. 70): man schreibt gewöhnlich *gloaming. Ratisbonne* (s. 133). *Role* (s. 176) ist französisches fremdwort, und nach Webster mit *ô* zu schreiben. Flügel hat das wort nicht. *Holy Road* (s. 58): *rood*! Der merkwürdige druckfehler *Bridge of Abydos* (s. 154) (*Bride*!) hat sich durch alle auflagen erhalten. Hübsch sind auch *the bags of Ireland* (s. 126) (*bogs*). Andere proben nachlässiger korrektur *to steel* stehlen, *follow-man* (s. 111);

discription, risiding, earlist (sehr alter fehler), *mariage, authers, Romain, Kiag.* Man spricht nicht *two pounds ten* (s. 214), sondern *two pound ten.*

Da der verleger eine doppelauflage gespendet hat, ist die tilgung der fehler nicht eben „in bälde" zu erwarten. Über die *Brücke von Abydos* (hat nicht ein perserkönig dort eine gebaut?) werden noch späte geschlechter (von schülern) sich freuen.

Die lautbezeichnung (im vokabular) ist besser als die der einbändigen ausgabe, aber schwerfällig und unschön, auch nicht überall richtig.

H. Poutsma, *A Grammar of Late Modern English for the Use of Continental, especially Dutch, Students.* Part I, Section II: *The Composite Sentence.* Groningen, P. Noordhoff. 1905. S. 351—812. M. 6,—.

Die fortsetzung (mit fortlaufenden seitenzahlen) des in band XIV empfohlenen werkes. Wir erhalten diesmal eine ausführliche satzlehre, worin alle arten der bei- und unterordnung und alle arten der nebensätze, sowie die zugehörigen konjunktionen eingehend behandelt sind. Auch in diesem teil verdient die klarheit und schärfe der erklärungen und die fülle des beigebrachten materials die höchste anerkennung. Die menge der quellenmäßig nachgewiesenen beispielsätze ist äußerst wertvoll. Bei der untersuchung z. b. über den gebrauch der *gerund-construction* führt der verfasser zahlreiche verben, nach denen sie (und nicht die *infinitive-construction*) steht, einzeln an, und fügt jedesmal mindestens einen belegsatz, gewöhnlich mehrere, bei. Dann kommen die verben, welche beide konstruktionen zulassen (s. 619), wobei immer noch der feine unterschied bemerkt wird, daß das gerundium vorwiegend in der geschriebenen, der infinitiv in der gesprochenen sprache vorkommt, und daß man vermeidet, dieselbe form zweimal nacheinander zu gebrauchen. Zu *to commence* wird bemerkt, daß der infinitiv zwar vorkommt, aber von einigen stilisten getadelt wird (s. 621), während bei *to decline* beide konstruktionen unterschiedslos gebraucht werden. Bei ausdrücken wie *to like* wird ein vielleicht nicht allgemein bekannter unterschied richtig hervorgehoben. Auch geförderte kenner des englischen werden aus diesem kapitel (und wohl auch aus anderen) vielfache belehrung schöpfen.

Bei *to fail* (s. 656) unterscheidet Krüger, *Syntax*, § 1619 a: mit dem infinitiv = *not to do a thing*; mit *in* und gerundium = *not to succeed in.* Doch würden m. e. die für *in* und *of* mit gerundium gegebenen beispiele auch mit *to* und infinitiv denselben sinn ergeben. — S. 623, 13 (bei Poutsma) müßten statt der ziffern 34, 36 wohl 35 und 37 stehen? — S. 633 steht *the usefulness* (*of gratitude*) wohl irrtümlich für *uselessness.* — Übrigens sind zwei verzeichnisse von *Corrections* (zu Section I und II) beigegeben. — Ein index von 60 seiten erleichtert die benutzung des trefflichen buches.

Kassel. M. Krummacher.



VERMISCHTES.

INTERNATIONALER SCHÜLERAUSTAUSCH.

Ähnlich der bekannten, seit 1903 bestehenden und von Toni-Mathieu geleiteten *Société d'échange international des enfants et des jeunes gens* befaßt sich nun auch ein von prof. Willemin in Epinal ins leben gerufenes unternehmen mit internationalem schüleraustausch. Dem unter dem titel *Nos fils à l'étranger. Echange des jeunes gens et des enfants. 1re année* hinausgegebenen ersten jahresberichte ist zu entnehmen, daß die neue einrichtung im ersten jahre ihres bestehens (schuljahr 1904/05) sich recht gut bewährt hat, wenn auch naturgemäß die in dem genannten zeitraum zu stande gebrachten 27 austausche hinter der betriebsziffer der größeren konkurrenzgesellschaft ganz bedeutend zurückbleiben. Beide austauschbureaus berechnen als einschreibegebühr für 1 kind 10 fr. Prof. Willemin übernimmt außerdem gegen eine einschreibegebühr von 1 fr. die unterbringung zahlender pensionäre im ausland (1904/1905 wurden 20 einzelne personen und 1 familie untergebracht), ferner die stellenvermittelung für lehrer und lehrerinnen im ausland (gebühr 5 fr.), und befaßt sich schließlich mit einem internationalen schülerbriefwechsel, der freilich neben dem schon bestehenden gleichartigen unternehmen mit der von prof. Hartmann verwalteten zentralstelle in Leipzig kaum viel aussicht auf erfolg haben wird. Im übrigen enthält die programmschrift außer zahlreichen lobenden attesten allgemeine theoretische und praktische bemerkungen über den „austausch“, die besonders bei den französischen familien recht ernste beachtung verdienen.

Jedenfalls ist es wünschenswert, daß der neusprachliche lehrer die broschüren beider austauschbureaus in händen hat, um gegebenenfalls seinen schülern und deren eltern über diese den unterricht vorzüglich unterstützenden institutionen aufschluß geben zu können. Adressen für anfragen: 1. M. Toni-Mathieu, 36, Boulevard de Magenta, Paris, 10e. 2. M. Victor Willemin, Villa Montplaisir, Epinal (Vosges).

Leipzig-Gohlis. LUDWIG GEYER.

ANRECHNUNG DER KORREKTURLAST AUF DAS STUNDEN-DEPUTAT.

Auf dem neuphilologentag in Köln (1904) wurde die frage, inwieweit die korrekturlast des neuphilologen auf das stundendeputat anzurechnen sei, angeschnitten, eine beschlußfassung damals aber abgelehnt und die weitere verhandlung darüber auf die münchener tagung verschoben. In München wurde kein wort über die sache geredet. Der unterzeichnete hat deshalb bei dem vorstand des neuphilologischen verbandes für den XIII. neuphilologentag einen antrag eingereicht, der u. a. fordert: „Es ist ein ausschuß einzusetzen, der erhebungen darüber zu machen hat, an welchen schulen und in welchem umfang die korrekturlast auf das stundendeputat angerechnet wird." — Um eventuell schon für die verhandlungen in Hannover material für diese frage zu gewinnen, bittet der unterzeichnete die herren kollegen, folgende fragen zu beantworten: 1. Wird bei der festsetzung der pflichtstundenzahl die korrektur berücksichtigt? 2. In welchem umfang? 3. Unterschiedslos, oder wird eine unterscheidung zwischen korrekturen in oberen und unteren, großen und kleinen klassen gemacht? — Ort und namen der anstalt nicht vergessen!

Frankfurt a. M., Spohrstraße 40. W. GEISENDÖRFER.

ZU DER ANFRAGE *N. SPR.* XV, S. 640.

Ministerialverfügung wegen des englischen unterrichts.

(Abgedruckt im *Zentralblatt*, februarheft 1908.)

„Förderung des englischen unterrichts an den gymnasien.

„Berlin, den 25. november 1907.

„Bei der bedeutung, welche die englische sprache in litterarischer, kommerzieller und politischer hinsicht hat, ist es wünschenswert, daß mit ihr auch die schüler der gymnasien bei dem abschlusse der schulbildung wenigstens so weit vertraut sind, als für verständnisvolles lesen englischer bücher und zu selbständiger weiterbildung im gebrauche der fremdsprache erforderlich ist. Es unterliegt keinem zweifel, daß im eigenen interesse der gymnasien und der erhaltung ihres lehrplanes liegt, ihren schülern die berechtigung dieser forderung zum bewußtsein zu bringen und die erreichung des entsprechenden zieles nach möglichkeit sichern.

„Ich erachte es deshalb für angezeigt, die besondere aufmerksamkeit des königlichen provinzialschulkollegiums für den in dem allgemeinen lehrplane vorgesehenen wahlfreien unterricht im englischen in anspruch zu nehmen. Es ist darauf hinzuwirken, daß die beteiligung an ihm überall gleichmäßig, namentlich auch durch die auswahl der mit ihm zu betrauenden lehrer und durch die anordnung des stundenplanes, in zweckmäßiger weise gefördert wird. Auch wird wiederholt

auf die bestimmung der allgemeinen lehrpläne hingewiesen, nach welcher es bei den gymnasien zulässig ist, daß in den drei oberen klassen (ober-sekunda, unter-prima und ober-prima) an stelle des verbindlichen unterrichts im französischen solcher unterricht im englischen mit je drei stunden tritt, das französische aber wahlfreier gegenstand mit je zwei stunden wird.

„Im nächsten verwaltungsberichte über die gymnasialen anstalten erwarte ich eine darlegung der ergebnisse, welche die bemühungen des königlichen provinzialschulkollegiums um die förderung des englischen unterrichts an den gymnasien etwa gehabt haben, und eine eingehende erörterung der frage, was auf diesem gebiete noch zu empfehlen sein möchte.

„Der minister der geistlichen usw. angelegenheiten.
(gez.) Holle.“ F. D.

ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENVERBAND (A.D.N.-V.).

Hannover, den 17. märz 1908.

Der 13. deutsche neuphilologentag wird vom 8. bis 11. juni dieses jahres in Hannover stattfinden. Die verhandlungen beginnen mit einer versammlung der vertreter der zum allgemeinen deutschen neuphilologen-verbande gehörigen vereine am nachmittage des 8. juni. An den übrigen tagen werden u. a. folgende vorträge gehalten werden: Prof. dr. Eichler (Wien): Hochdeutsches sprachgut im neuenglischen wortschatze. — Prof. dr. Engwer (Berlin): Französische malerei und litteratur im 19. jahrhundert — eine parallele. — Prof. baron Locella (Dresden): Carlo Goldoni. — Geheimrat dr. Münch (Berlin): Über die vorbildung der lehrer der neueren sprachen. — Dr. Panconcelli-Calzia (Marburg): Der phonograph im neusprachlichen unterricht (experimentalvortrag). — Prof. dr. Philippsthal (Hannover): Taines weltanschauung und ihre deutschen quellen. — Prof. Pinloche (Paris): Französische schülerkolonie in Deutschland. — Prof. Scheffler (Dresden): Phonographisches. — Prof. dr. Schröer (Köln): Über Shakespeare-übersetzungen. — Prof. Schwend (Stuttgart): Der neuphilologe und die bildende kunst. — Prof. Schweitzer (Paris): *Les ressources de la méthode directe.*

Die fülle des stoffes hat dazu geführt, daß zum ersten male eine pädagogische sektion und eine für den sprachunterricht an den technischen hochschulen eingerichtet worden ist.

FERIENKURSE FÜR 1908. 1.

Prospekte über ferienkurse im sommer d. j. liegen uns aus verschiedenen orten vor. — In *Cambridge* fallen die kurse diesmal vierzehn tage früher als in den vergangenen jahren. Sie dauern vom 18. bis 31. juli und vom 31. juli bis 13. august einschl. Hauptgegenstand: das

alte Griechenland. Das programm wird im mai veröffentlicht. Auskunft erteilt Rev. D. H. S. Cranage, M. A., Syndicate Buildings, Cambridge. — Die ferienkurse in *Dijon* beginnen am 1. juli und endigen am 31. oktober. Beteiligung auf 4 oder 6 wochen oder länger. Auskunft erteilt M. le Recteur de l'Université oder M. le Professeur Lambert, 10, rue Berbisey. — Die universität *Lille* veranstaltet ferienkurse in Boulogne-sur-Mer vom 1. bis 28. august. Auskunft erteilt M. Mis, Chargé de Conférences à l'Université de Lille, 145, Boulevard Victor-Hugo, Lille. — Die ferienkurse an der universität *London* dauern vom 20. juli bis 14. august und sind wie früher ausdrücklich für ausländer, bes. für ausländische lehrer, bestimmt. Anfragen an: The Registrar of the University Extension Board, University of London, South Kensington, London, S. W. — Italienische kurse in *Mailand* werden bei genügender beteiligung (10) stattfinden. Näheres durch das generalsekretariat des Mezzofantibundes, Wiesbaden, Goethestr. 11. — Die *Marburger* ferienkurse (deutsch, französisch und englisch) sind für die zeit vom 8. bis 29. juli und vom 5. bis 26. august angesetzt. Anmeldungen, wenn möglich, bis zum 1. juli, bzw. 1. august an herrn A. Cocker, Marburg a. d. Lahn. — Das *Séminaire français moderne pour étrangers* der akademie *Neuchâtel* veranstaltet drei frerienkurse vom 13. juli bis 8. august, vom 10. august bis 5. september und vom 7. bis 18. september. Auskunft erteilt M. Paul Dessoulavy in Neuchâtel.

W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Infolge einer irrigen information ist *La Maison d'études françaises*, 76 rue d'Assas, Paris, den verfassern des *Handbuchs für einen studienaufenthalt im französischen sprachgebiet* als nur anfängerinnen dienend genannt worden (vgl. *Handbuch*, s. 82). Sie möchten diesen irrtum hiermit berichtigen, da dort keineswegs nur anfängerinnen belehrung empfangen. Das haus, von einer deutschen schulvorsteherin gegründet, will vielmehr vorgeschrittenen ausländerinnen ein home und sogleich zahlreiche unterrichtskurse bieten (auch phonetik!). Vier französinnen, geprüfte lehrerinnen, weilen zu lehrzwecken im hause. Als abschluß des wintersemesters findet eine prüfung unter vorsitz von Pinloche, *Président des examens français-allemands* an der Sorbonne, statt, wodurch die studirenden ein *Certificat d'études françaises* erwerben können. Damen, die das examen der Sorbonne oder der Alliance française abzulegen wünschen, erhalten kostenlos eine besondere vorbereitung. — Das haus liegt nahe an der Sorbonne und dem Collège de France. Der pensionspreis beträgt 145 frs. monatlich für ein geteiltes zimmer, 155 frs. für ein einfaches. Aller unterricht ist mit inbegriffen, mit ausnahme des *Cours de phonétique* (4 frs. monatlich).

Dresden. A. BRUNNEMANN.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. MAI 1908. Heft 2.

DIE SAGE VON TRISTAN UND ISOLDE IN DRAMATISCHER FORM.

Das alte lied von der sündigen, ehebrecherischen liebe, die den tod in sich trägt, der liebe Tristans und Isoldens, klingt noch heute so laut und verführerisch wie vor tausend jahren, als es zum erstenmale im fernen Keltenlande, an der rauhen kymrischen küste gesungen wurde. Von der rotte und harfe begleitet, fand das lied bei den franzosen eingang, deren dichter Berol, Thomas und Crestien von Troyes es erweiterten und verfeinerten, so daß es auch auf der anderen seite des Rheins beifall und bewunderung fand, nachdem die deutschen dichter Eilhart von Oberge und Gottfried von Straßburg es in ihre muttersprache übertragen hatten. Nun ging seine spur nicht mehr verloren. In der form langer prosaauflösungen und in vielgelesenen gedruckten volksbüchern blieb der stoff den damaligen kulturvölkern Europas, wenn auch in kunstloserer form, vertraut, bis die deutsche romantik und die germanistische wissenschaft das interesse an ihm von neuem erweckten und der alten sage neue formen verliehen. Hören wir heute die namen Tristans und Isoldens, so denken wir sofort an Immermanns liebliches romantisches epos und die geniale nachdichtung und modernisirung des alten stoffes durch Wilhelm Hertz sowie an Richard Wagners musikalisches drama. Der Tristanstoff hat im laufe der zeit zwei verschiedene arten von bearbeitungen erfahren, eine epische und eine dramatische, jene die ältere, diese die jüngere. Jene ursprünglich ein breiter strom, der aber allmählich enger wurde und nun fast versiegt

ist, diese wie ein gießbach im gebirge, der mit elementarer gewalt hervorsprudelt, und dessen rauschen das ohr noch fernhin vernimmt. Die alten Tristanepen, die aus vielen tausend versen bestanden, sind schließlich im vorigen jahrhundert zu bruchstückartigen und nun vergessenen epischen versuchen eines Schlegel, Rückert und Wackernagel zusammengeschrumpft (nur in England feierten sie in Swinburnes *Tristram of Lyonesse* eine auferstehung), während das später erblühte Tristan*drama*, das epos in den europäischen litteraturen ablösend, die herrlichsten blüten gezeitigt hat und noch immer neue verspricht. Nur wenigen der mittelalterlichen epen ist es beschieden worden, in unserer zeit von einem großen dichter zu neuem leben erweckt zu werden, und dann geschah das, dem geschmack unserer zeit entsprechend, in dramatischer form. Neben der *Tristansage* haben eigentlich nur noch die *Nibelungen* und *Parzival* das glück gehabt, durch den zauberstab des genius eine auferstehung zu feiern, durch die sie einem größeren modernen publikum vertraut werden, so daß es ihre schönheiten unmittelbar empfindet und genießt. Woher kommt es, daß die Tristansage eine so starke lebenskraft besitzt, daß zahlreiche dramatische dichter der neueren zeit in verschiedenen ländern sich immer wieder an diesem stoff versuchen, ihn mit mehr oder weniger glück in eine dramatische form gießen, und daß das interesse des publikums sich immer wieder dieser sage zuwendet? Das ist die erste frage, die sich uns aufdrängt, und ferner: wenn wir die Tristandramen kritisch betrachten und würdigen wollen, so haben wir sie mit ihren epischen quellen zu vergleichen und zu untersuchen, welche dramatischen motive etwa schon im epos selbst liegen, welche motive der moderne dramatische dichter ausscheiden, und welche er hinzudichten mußte, um die dramatische wirkung zu erhöhen. Unsere betrachtungsweise wird also eine litterarisch-ästhetische und zugleich eine historisch-kritische sein müssen.

Eine *dramatische* bearbeitung der Tristansage war naturgemäß erst möglich, als das mittelalterliche geistliche drama von dem neueren weltlichen abgelöst wurde, und so finden wir in der tat die erste spur eines solchen dramas in Deutschland erst im 16. jahrhundert, und zwar bei Hans Sachs, der

1553 das erste Tristandrama geschrieben hat unter dem titel: „Tragedia. Mit 23 personen. Von der strengen lieb herr Tristrant, mit der schönen königin Isalden, und hat 7 actus.“ Sachs hatte natürlich keine ahnung von den alten epen in versen, sondern seine quelle war das in prosa geschriebene volksbuch, an das er sich im wortlaut oft recht genau anschließt, dessen handlung er aber, den forderungen der bühne gehorchend, sehr stark zusammendrängt.

Der dichter versetzt uns sofort in den streit des königs Marx mit dem könige von Irland. Niemand will den kampf mit dem starken Morholt wagen, da erbietet sich Tristan dazu, den der könig nun zum ritter schlägt. In dem kampf schlägt Tristan dem Morholt erst eine hand ab, dann tötet er ihn, ist jedoch von diesem, wie er dem herzog Thineas und Curnefal berichtet, mit giftiger waffe verwundet worden. Unmittelbar nachdem diese helden abgetreten sind, erscheint Isalde mit zwei irländerinnen, beklagt ihres oheims tod, und daß alle arznei umsonst sei, und findet das schwertstück in der wunde.

Schaut, von des feindes schwerdte scharten
steckt ihm das stück in seiner schwarten,
o, daß ich deinen tod könnt' rächen.

Im zweiten akt tritt herr Tristrant verwundet auf, „mit verbundenen schenkeln, an zweien krücken“, klagt seine not und will, da er wegen seiner wunde von aller welt gemieden wird, fern von der stadt an der see leben. Thinas und Curnefal raten ihm jedoch, außerhalb des landes heilung zu suchen, wozu Tristan sich auch entschließt. Der ehrenhold meldet dann, daß Tristan in Irland geheilt worden sei. König Marx ernennt seinen neffen zum erben des königreichs, aber Tristan rät ihm, eine gemahlin zu nehmen. Der könig will aber nur die zur gemahlin nehmen, von der das haar kam, das aus der luft fiel, als zwei schwalben miteinander kämpften. Tristan ist bereit, diese jungfrau zu suchen.

So will ich dir die weite welt
durchfahr'n, durchforsch'n dem weibsbild klar,
von der herkam das frauenhaar.

Die folgende szene führt uns nach Irland, wo Tristan den drachen erschlagen hat. Er tritt mit dem drachenkopf auf, den er zum wahrzeichen abgeschnitten hat, und setzt sich erschöpft nieder. Da findet ihn frau Isalde, die mit „der hofjungfrauen Brangel“ auftritt, und bringt den ritter wieder zu kräften. Sie setzen ihn in einen sessel und salben ihn. Er aber lacht und spricht:

Dies wird das weibsbild sein fürwahr,
Von der kommt das lang' frauenhaar.

Isalde zieht das ritterschwert heraus, um es abzuwischen, sieht die scharte, mißt das abgesprungene stück, das sie bei sich trägt, hinein und findet so, daß der ritter der mörder des Morholt ist. Aber da der könig dem drachentöter seine tochter verheißen hat, so schenkt Isalde dem Tristan das leben.

Der dritte akt bringt die werbung Tristans, die könig Wilhelm von Irland annimmt. Die königin Hildegard übergibt der Brangel den „buhltrank“, und das schiff ist zur abfahrt bereit. Die seefahrt ist von Hans Sachs äußerst kurz und nüchtern behandelt.

Tristan. Nun fahr'n wir dahin auf der see.
O, wie tut mir der durst so weh,
weil so überheiß scheint die sunn'.

Isalde. Kein'n größern durst ich auch nie g'wun.
Ich glaub' auch, es mach' die groß' hitz',
o, hätten wir zu trinken itzt!

Tristan. Ich weiß, an trinken ist kein mangel.
In einem fläschlein hat die Brangel
in ihrem watsack, das muß sein,
den allerbesten blanken wein.
Das hab' ich g'nommen euch und mir,
damit wollen uns tränken wir.

Dann trinken beide, und *Tristan* spricht:

Was ist das gewesen für ein wein?
Wie springt und tobt das herze mein!
Mein gemüt ist ganzer unruh',
und setzt mir länger härter zu.

Ich bin mit schmerzen groß umfangen,
Als hab' ein pfeil mein herz durchgangen.

Isalde. Es ist mir wahrlich auch nicht recht.
Mein herz jammert, und seufzet schlecht,
und all' mein kräft' tun sich bewegen.
Ich will ein weil' zur ruh' mich legen.

Isalde geht hinaus.

Herr *Tristan* spricht:
Ich will auch geh'n in mein gemach,
Bin gleich vor lieb' und sehnen schwach.

Herr Tristan geht ab.

Darauf entdecken Curnefal und Brangel, daß Tristans und Isoldens krankheit vom minnetrank herrührt, und Brangel bekennt sich schuldig.

Brangel. Ich bin schuldig an diesem stück,
aus dem mag noch groß' ungelück
kommen hernach ohn' unterlaß.
Ach, ich sollt' hab'n verwahret baß
den buhltrank, wie wird es mir geh'n!
Ach, wie wird denn die braut besteh'n
bei königlicher majestat,
wenn sie ihr' ehr' verscherzet hat?
Nun, morgen man anlanden soll
bei der hauptstadt Thiantariol.
Vielleicht wird es geraten wohl.

Im vierten akt findet der empfang bei könig Marx statt, und die vermählung soll gehalten werden. Dann folgen gleich die feindlichen anschläge wider Tristan durch herzog Auctrat und seine genossen, graf Rudolf und graf Wolf. Der könig überzeugt sich selbst von Tristans und Isoldens liebe, verweist Tristan vom hofe, Tristan und Isolde verabreden jedoch ein stelldichein, die „neidigen kläffer" (Auctrat und genossen) befragen den sternkundigen zwerg, dann folgt die szene am brunnen, in der der könig und der zwerg auf die linde gestiegen sind, um das liebespaar zu beobachten.

Herr Tristrant kumbt, redt mit ihm selber und spricht:
Da will ich in dem baumgarten
der königin Isalden warten.

Er legt den span mit dem roten kreuz in den brunnenbach und sieht dabei den schatten der beiden männer auf der linde. Als Isolde erscheint, zeigt er ihr diesen schatten, sie merkt es und spricht:

Tristrant, was schickst du nein nach mir?

Tristrant. Gnedige frau, ich wolt daß ir,
dieweil und ir wist mein unschuld,
mir bei dem könig würbt umb huld:
das ist mein' untertän'ge bitt'.

Isalde. Tristrant, dasselb' tu' ich gar nit,
will mit dir ungemühet sein,
weil du mir bei dem herren mein
hast zugericht't ein' bös' eh'
der buhlerei halb'n. Ich gesteh',
daß ich dich lieb gehabt lang' zeit
in züchten und in ehrbarkeit,
weil du des königs blutsfreund bist,
und ihm bisher auch alle frist
der treu'ste diener bist gewesen,
vor allen andern auserlesen.
Weil's aber mir verletzt mein' ehr',
so acht' ich dein gar nichtsen mehr.
Du bist mir lieber weit von mir,
weil ich hab' solche schand' von dir,
und ich doch des all's bin unschuldig.

Tristan. Ach, günstige frau, seid geduldig,
und bittet könig Marxen für mich,
daß ihm wie vor mög' dienen ich
zu hof', weil ich unschuldig bin.

Isalde. Ich tu' es nicht; drum zieh' nur hin.
Kämst du gen hof' heut' oder morgen,
Brächt'n uns die kläffer wieder in sorgen.
Des will ich nicht gewärtig sein,
drum zieh' nur hin, und warte dein.

Die königin geht ab.

Der könig ist von der unschuld der beiden überzeugt und will aus zorn den zwerg erstechen, der aber davonläuft. Der

fünfte akt beginnt mit der aufforderung der Brangel an Tristan, er möge auf wunsch des königs wieder an den hof kommen. Es folgen neue anschläge wider Tristan, der betroffen und mit Isolde gefangen wird. Sie sollen durch henkershand hingerichtet werden. Tristan erzählt dann, daß er in eine kapelle eingetreten sei, um zu beten, und sich durch einen sprung aus dem fenster gerettet habe. Er will die königin befreien. Der könig erzählt dann, wie er die beiden im walde schlafend gefunden habe, zwischen ihnen ein bloßes schwert. Er hätte die beiden umbringen wollen, aber doch davon abstand genommen, da sie unschuldig sein könnten. So hätte er seinen handschuh auf ihre decke geworfen. Des königs beichtvater Ugrim überbringt dem könig die königin, aber Tristan ist des landes verwiesen. Im sechsten akt hören wir von Tristan, daß er, von sehnsucht verzehrt, in Karke wohnt, daß er eine andere Isalde geheiratet hat, daß er aber immer noch die erste liebt. Er will sie wiedersehen und erscheint als narr verkleidet am hofe des königs Marx. Der siebente und letzte akt beginnt mit dem entschlusse Caidins, des schwagers Tristans, seine geliebte, die königin Gardalego, zu besuchen. Dann kommt die nachricht, daß er gefallen und Tristan verwundet ist. Es folgt die entsendung eines boten an Isalde von Irland mit der bedingung des weißen und schwarzen segels, Tristans frage, Isaldens falsche angabe und Tristans tod. Seine gemahlin Isalde beklagt ihn, und die andere Isalde, die königin, erscheint, legt sich auf die bahre und stirbt. Isalde beklagt das geschick ihrer nebenbuhlerin und befiehlt, die beiden toten in *ein* grab zu legen. Der ehrenhold verfehlt nicht, am schluß seinen zuhörern die moral der ganzen geschichte zu bieten:

Aus dem so laß' dich treulich warnen,
o mensch, vor solcher liebe garnen,
und spar' dein' lieb' bis in die eh',
dann hab' ein' lieb und keine meh.
Dieselb' lieb' ist mit gott und ehren,
die welt damit fruchtbar zu mehren.
Dazu gibt gott selbst allewegen
sein' gnad', gedeihen und milden segen.

Daß stete lieb' und treu' aufwachs'
im ehlich'n stand, das wünscht Hans Sachs.

Man sieht, wie der dichter die handlung des volksbuches gekürzt hat, um sie in die sieben akte seines dramas hineinzupressen, wie er viele tatsachen nur erzählen läßt und eine menge anderer, die ihm nur episodisch erschienen, ganz unterdrückt hat. Die ganze vorgeschichte, die liebe des Riwalin und der Blancheflur, Tristans traurige geburt, seine erziehung durch Kurneval und seine fahrt ins ausland, sein empfang bei könig Marke, alles das ist von Hans Sachs weggelassen worden, desgleichen der kampf zwischen Tristan und Morholt, der nach dem volksbuch auf einer insel stattfindet, die geschichte von dem feigen truchseß, der den drachen erschlagen zu haben behauptet und auf die königstochter Isolde anspruch macht, die unterschiebung der Brangäne in der hochzeitsnacht, Isoldens absicht, diese töten zu lassen, die widrige szene mit dem aussätzigen herzog, dem Isolde übergeben werden soll, und am schluß die ankunft könig Markes und sein entschluß, die leichen der liebenden mit in die heimat zu nehmen. Manche dieser züge hat der dichter vielleicht aus ästhetischen, andere aus praktischen gründen unterdrückt, um die handlung seines dramas nicht zu lang und zu unübersichtlich zu machen, obwohl der kampf Tristans mit Morholt und am schluß die ankunft des königs dramatisch wirksam gewesen wären. Gewiß ist Hans Sachsens werk unsäglich plump und nüchtern, entsetzlich geschmacklos und unbeholfen, aber er kannte ja nur das volksbuch, in dem doch auch schon der schimmer der poesie, der auf den alten epen eines Thomas und eines Gottfried ruhte, verblaßt war. Hans Sachsens neue tat ist, die epische darstellung der Tristansage *zum erstenmal* in Deutschland und überhaupt, soviel wir wissen, in eine *dramatische* form gegossen zu haben. Deswegen verdient dieses *erste Tristandrama* unsere größte beachtung!

Nun schläft das Tristandrama einen langen Dornröschenschlaf in der litteratur, der fast dreihundert jahre währt. Denn erst im jahre 1838 erschien eine tragödie *Tristan und Isolde* von Friedrich Röber, der durch das volksbuch und Hans Sachsens drama angeregt, diese jugendarbeit verfaßte. Es ist

leider nur ein ungemein schwacher versuch, trotz des lobes, das Bechstein ihm spendet (in seiner in dieser arbeit häufig benutzten schrift *Tristan und Isolde in deutschen dichtungen der neuzeit,* Leipzig 1876). Denn was soll man zu dieser bunten, verworrenen handlung sagen, in der alle möglichen, rein epischen episoden vorgeführt werden? Ja, sogar die aussätzigen, denen Isolde überantwortet werden soll, werden dem auge des zuschauers nicht erspart. Der verfasser hebt in der vorrede als *eigenen* gedanken hervor, daß er die unterschiebung der Brangäne zu einer *dauernden* gemacht habe, denn, sagt er, „ein weib, das unbedenklich aus einem bett in das andere steigt, ist keine figur für eine tragödie, wie ebensowenig ein held, der seine geliebte aus den umarmungen des königs empfängt, den Romeo spielen kann.“ Aber schon Hans Sachs hatte diesen betrug durch Brangäne als undramatisch unterdrückt, und wir werden sehen, daß spätere dramatiker ihn ebenfalls, als unser ästhetisches empfinden verletzend, beiseite lassen. Geradezu komisch wirkt es in der tragödie Röbers, wenn in der liebesnacht unter der linde der *mond sprechend* auftritt, und mindestens überraschend, wenn am schluß könig Marke die lange treue der Brangäne dadurch belohnt, daß er sie, die in wahrheit allerdings schon immer seine gattin gewesen war, nun, da er die wahrheit erkennt, auch öffentlich zu seiner gemahlin macht. Aber doch ist dieses drama von Röber, so unkünstlerisch es auch in seiner komposition ist, dennoch wichtig, da es einen neuen gedanken zum erstenmal zeigt, den wir bald nachher bei einem anderen dichter wiederfinden werden, ein motiv, das dem alten epos und auch Hans Sachs noch ganz fremd war. Röber stellt nämlich die richtige forderung auf, daß der tragische held für sein tun *verantwortlich* sein müsse (vorrede s. 3). Tristan wäre kein tragischer held, wenn seine liebe zu Isolde nur ein zufall, eine rein äußerliche folge des liebestrankes wäre, von dessen dasein Tristan doch keine ahnung hatte. Deshalb ist dieser liebestrank in diesem nur von untergeordneter bedeutung, da Isolde den Tristan schon vom ersten augenblick an, schon nach der tötung des Morolt, liebt. Der liebestrank ist also hier weiter nichts als ein aussprechen dessen, was schon verborgen in der seele der

liebenden lag, nur ein äußerliches symbol, das den ausbruch der liebe, das offenbaren der beiderseitigen leidenschaft, dem zuschauer darstellt. Das naive motiv des minnetrankes, der im alten epos das eigentliche erregende moment der handlung darstellt, ist auf diese weise dem modernen zuschauer und leser verständlicher geworden, es ist seiner wunderbaren wirkung entkleidet und dafür mehr verinnerlicht worden. Das Tristandrama ist psychologisch vertieft worden.

Ich habe auf Röber später noch einmal zurückzukommen. Das interesse für die Tristansage wird nun bald allgemeiner, denn schon 1841 erschien Immermanns romantisches epos und 1844 die erste auflage der übertragung des Gottfried von Straßburg durch Kurtz. Der stoff wurde wieder, was er einst gewesen war, gemeingut der gebildeten, und verfehlte nicht, andere dichter anzuregen, ihm nun auch eine neue dramatische form zu verleihen. Gerade 301 jahre nach dem erscheinen des Sachsischen dramas hat das liebespaar eine verklärung durch die kunst gefunden, wie sie ihm noch nie vorher zu teil geworden war, denn das jahr 1854 ist das entstehungsjahr des musikdramas von Richard Wagner, der sein werk 1859 veröffentlichte. Die beiden schwesterkünste, musik- und dichtkunst, haben sich hier vereinigt, damit die modernen menschen die alte Tristansage wieder unmittelbar empfinden und genießen können, nicht bloß in Deutschland und in der alten heimat des epos, in Frankreich, sondern in der ganzen gebildeten welt. Wagner nannte sein werk ein *musikdrama.* Wenn wir auch von einer beurteilung seiner musik im rahmen dieser betrachtung absehen werden, so sind wir doch berechtigt und gezwungen, dieses werk als dramatisches gedicht zu untersuchen.

Wagners quelle war das epos des Gottfried von Straßburg in der übertragung von Kurtz, aber auch Immermann und vielleicht die älteren epen waren ihm nicht unbekannt. Aber Wagner hat den epischen stoff ganz frei behandelt: alles beiwerk, alle episoden hat er beseitigt, alle malerischen elemente auf ein geringes maß beschränkt, die vor der handlung liegenden ereignisse hat er geschickt in die exposition verflochten, indem er sie von den handelnden personen erzählen läßt, mit hochdramatischer kunst hat er den grundgedanken

möglichst betont und nur wenige, geschickt gruppirte personen auf die bühne gebracht. Zwei personen, Tristan und Isolde, stehen im vordergrunde, etwas weiter zurück Kurwenal und Brangäne, die treuen gefährten der liebenden, noch weiter zurück könig Marke, und schließlich, fast nur eine staffage auf dem waldesgrün und meereshorizont bildend, der hirt und Melot (vgl. Chamberlains buch über Rich. Wagner). Auch der grundgedanke des epos erfährt eine umgestaltung. Die alte sage knüpft die liebe Tristans und Isoldens an den *trank*, Wagner an den *blick*: „Er sah mir in die augen!“ Der trank *bewirkt* bei Wagner nicht die liebe, sondern er macht sie nur *offenbar*, und diese erkenntnis bedeutet für die liebenden den tod durch liebesnot. Das epische motiv hat also dieselbe umänderung erfahren wie bei Röber, so daß die vermutung nahe liegt, Wagner habe diese tragödie gekannt und sei durch sie beeinflußt worden. Auch in Wagners drama lieben sich Tristan und Isolde schon seit ihrer ersten begegnung, schon seit der tötung des Morolt, als Isolde den schwerverwundeten heilt. Nun aber *haßt* Isolde Tristan, da er für einen anderen um sie wirbt. Beide können diesen gedanken nicht ertragen, und so — das ist nun ein neuer gedanke bei Wagner — bleibt ihnen nur der *tod*, den Isolde dem Tristan aus dem becher bietet. In diesem sinne nimmt auch Tristan den trank an. Aber der tod kommt nicht, da Brangäne, die ihrer herrin leidenschaftlich ergeben ist, statt des todestrankes den *liebestrank* gereicht hat. Nun haben sich Tristan und Isolde aus diesem becher wirklich den tod getrunken, aber noch leben sie, zu unheilbarem leiden verdammt, in der qual einer verzehrenden leidenschaft, die sich nur im tode stillen kann, und die sie doch an das leben kettet. Darauf kommen die prüfungen: die liebenden werden vom könig und dem verräter Melot überrascht. Von seinem gegner schwer verwundet, wird Tristan von dem treuen Kurwenal in seine heimat gebracht, wohin Isolde ihm folgen soll. Er kann nicht sterben, ehe er Isolde noch einmal gesehen hat. Aber kein segel zeigt sich am horizont. Da endlich schlägt die stunde der erlösung. Isolde stürzt zu ihrem freunde, und dieser stirbt in den armen der heißgeliebten, zum letztenmal ihren namen flüsternd. Auch

sie macht sich vom leben frei. Durch ihren schmerz überwältigt, geht sie in den schatten der nacht ein und versinkt mit ihrem geliebten in den großen frieden des nichts. Zu spät erscheint der könig, der von Brangäne, die sich ihrer schuld wohl bewußt war, das geheimnis des liebestrankes erfahren hatte und nun die liebenden miteinander vereinigen wollte.

Das ist der tiefe unterschied zwischen dramatischer und epischer auffassung: im epos kämpfen Tristan und Isolde um das leben gegen den tod, im drama gegen das leben; im epos wird die lösung äußerlich, durch einen zufall bewirkt, im drama gewollt, ist also innerlich notwendig.

Klar und scharf tritt die grundidee bei Wagner hervor: es ist die bejahung der ewigen rechte der leidenschaft. Tristan und Isolde müssen sich miteinander vereinigen, weil ein unbezwingbares bedürfnis sie dazu treibt. Ihre leidenschaft steht über dem geschriebenen gesetz der moral, sie ist aber daher auch notwendigerweise *tragisch*, und dieser todesschatten, der von anfang an über dem schicksal der beiden liebenden ruht, breitet über diese dichtung eine tiefe wehmut aus.

Wer des todes nacht
liebend erschaut,
wem sie ihr tief
geheimnis vertraut,
in des tages eitlem wähnen,
bleibt ihm ein einzig sehnen,
  das sehnen hin
  zur heil'gen nacht,
  wo urewig,
  einzig wahr
liebeswonne ihm lacht.

Tristans und Isoldens liebessehnsucht war zunächst auf sinnlichen besitz gerichtet, bis sie sich allmählich läuterte, um dann nach erfolgter selbsterkenntnis in ihr gegenteil umzuschlagen, vom leben zum tode zu verlangen. Das glück, das beide suchen, ist so übermenschlich, daß das leben es nicht gewähren kann, deshalb suchen sie es im tode.

Das ist die weltanschauung Schopenhauers, hat man gesagt, die Wagner in jener zeit, als er den Tristan schrieb, sich zu

eigen gemacht hatte. Henri Lichtenberger (*Rich. Wagner als dichter und denker*, übersetzt von Oppeln-Bronikowski, Dresden 1904) und Golther („Tristan und Isolde im epos, drama und bild", in *Bühne und welt* I, 1898) nennen Tristan geradezu „das drama des pessimismus", seine „höchste künstlerische verklärung", während Gaston Paris schon früher (*Revue de Paris*, 15 avril 1894) Wagner daraus einen *vorwurf* gemacht hatte, daß im schlußgesange der Isolde die düstere philosophie, auf der das ganze werk ruhe, das nirwana, in dem Isolde ihren willen zum leben vernichten wolle, zu stark hervortrete. Ich glaube nicht, daß wir berechtigt sind, Schopenhauers philosophische gedanken in Wagners *Tristan* zu suchen; denn sowohl die liebessehnsucht als auch die sehnsucht nach dem tode sind regungen, die der ethik Schopenhauers wiedersprechen, da in beiden sich gerade eine bejahung des willens ausspricht (vgl. Chamberlain, *Rich. Wagner*, 1905, s. 422). Die liebe kann in Wagners drama keine andere gestalt annehmen als die sehnsucht nach dem tode, denn Isolde kann sich dem fremden, ungeliebten manne nicht hingeben, und Tristan dem freunde nicht die treue brechen; so müssen sie sterben! Es ist kein abstrakter philosophischer gedanke, der dem Wagnerschen drama zugrunde liegt, sondern das rein menschliche gefühl der liebe und der todessehnsucht erregt in Tristan und Isolde den wunsch, „sich von der welt loszulösen".

In dem schon erwähnten aufsatz der *Revue de Paris* tadelt Gaston Paris ferner, daß Wagner viele einzelheiten der sage, nicht immer, wie er meint, zum vorteile der dichtung, unterdrückt habe, und daß der liebestrank bei Wagner seine bedeutung verloren habe. Wie schön, meint G. Paris, hätte Wagner z. b. das leben der beiden liebenden im walde darstellen können, bei dem gesange der vögel und dem rauschen der quellen, unter dem dach der großen bäume und auf dem teppich des weichen mooses. Ich meine, wenn Wagner diese szene dargestellt hätte, so wäre das im grunde nur eine wiederholung der großen liebesszene im zweiten akt in der nacht an dem brunnen gewesen, die für sich allein bei Wagner vielleicht schon ein wenig lang ist, und deren wiederholung keine steigerung enthalten hätte. Daß Wagner den liebestrank

als symbol auffaßt, scheint mir gerade eine glückliche idee für das drama zu sein, da der naive glaube an den zauber eines solchen trankes uns abhanden gekommen ist, und daß Wagner die vielen episoden und alles epische beiwerk abgestreift hat, um allein die hauptpersonen und die grundidee des ganzen hervortreten zu lassen, verrät seinen sicheren blick für die dramatische gestaltung des epischen stoffes. Diese schnell fortschreitende handlung muß schließlich auch G. Paris anerkennen, wenn er, in richtiger erkenntnis der stilunterschiede zwischen epos und drama, Wagners drama mit einem strom vergleicht, der sich von den bergen sofort ins meer stürzt, heftig an felsen sich brechend und die luft mit seinem schaum und brausen erfüllend, während das epos einem fluß gleicht, der zum abgrund fließt, sich aber zuweilen in lachenden tälern erweitert und im heiligen schatten tiefer wälder rauscht.

Wagners kunst liegt darin, daß er die handlung des epos möglichst verinnerlicht hat. Alles äußerliche, zufällige ist entfernt, der liebestrank ist ein symbol der plötzlich erwachten, vorher aber schon schlummernden liebe Tristans und Isoldens, für die sie beide die volle verantwortung zu tragen haben, und bis zum schluß des dramas verfolgen wir die einzelnen phasen dieser im tode endigenden liebesleidenschaft. *Le trait de génie, c'est d'avoir si intimement mêlé le philtre de mort au philtre d'amour.* (Edouard Schuré, *Le drame musical*, Paris, Perrin, II, p. 147). Aber worte reichen nicht immer aus, diese feinen seelenstimmungen zu malen, und da tritt dann die *musik* hinzu, um das unaussprechliche, das jauchzen und klagen des liebesglückes und der liebesnot, auszudrücken. Da, wo dem *dichter* schranken gesetzt sind, kann der *musiker* den letzten schritt nach innen, in die seele der liebenden tun, und so sehen wir, daß wir Wagners werk doch nur dann vollständig würdigen können, wenn wir es als „worttondrama“ betrachten. Diesen unterschied zwischen einem wortdrama und einem musikdrama hat Nietzsche treffend folgendermaßen charakterisirt: weil jeder vorgang des Wagnerschen dramas „durch die musik von innen heraus erleuchtet und durchglüht wird, konnte sein urheber aller der mittel entbehren, welche der wortdichter nötig hat, um seinen vorgängen wärme und leuchtkraft zu

geben. *Der ganze haushalt des dramas durfte einfacher sein. . . .* Der eindruck der idealisirenden ferne und höhe war nicht erst durch kunstmittel herbeizuschaffen. Die sprache zog sich aus einer rhetorischen breite in die geschlossenheit und kraft einer gefühlsrede zurück."

Ein jahr nach Wagners drama, im jahre 1860, erschien, durch Immermanns epos angeregt, die *romantische* tragödie *Tristan* in fünf aufzügen von Josef Weilen, die gleich nach ihrem erscheinen in Breslau aufgeführt wurde. Das stück bedeutet gegen Wagner einen rückschritt, da das romantische, das wunderbare, der zufall hier eine zu große rolle spielt. Die handlung beginnt mit dem streithandel gegen Irland, und Tristan, der die Isolde schon von früher kennt, will Morolt bekämpfen und Isolde dem könig als gattin heimholen. Die geschichte vom schwalbenhaar, die im epos die veranlassung zur werbung um Isolde gibt, fällt als unnötig fort. Im zweiten akt wirbt Tristan um Isolde, nachdem er Morolt, der hier kein verwandter, sondern ein hoher held ist, getötet hat. In großen zügen hat der dichter die alte königin von Irland, Völura, gezeichnet. Sie ist die vertreterin des alten heidentums, sie liebt ihr vaterland, sie hat etwas heroisch-dämonisches an sich und spricht über den mörder Morolts einen furchtbaren fluch aus. Sie verzeiht aber Tristan, als sie hört, daß er für Marke wirbt, und gibt Brangäne statt des zaubertrankes einen zauberring, mit runenschrift bedeckt, mit, der seine kraft schon an ihr selbst und ihrem alten gatten bewährt hat. Er ist die gabe eines gottes und hat die kraft, daß er, wenn er durch eine jungfrau an eines mannes hand gelegt wird, diese beiden durch geheime sympathie unauflöslich miteinander verbindet. Eine solche einführung eines zauberringes werden wir später noch in einer anderen Tristantragödie wiedertreffen. Die änderung ist an sich unnötig, da der zufall dieselbe rolle spielt wie im epos und den helden des dramas jegliche verantwortlichkeit für ihr tun raubt. Der dritte akt erscheint mir weniger wirkungsvoll als in den früheren dramen. Nach einem schiffbruch auf einer wüsten insel vollzieht sich der zauber, nachdem Tristan der Isolde das leben gerettet hat und diese ihm zum dank den ring schenkt, ohne eine ahnung zu

haben, was sie ihm damit gibt. König Marke landet auf derselben insel und empfängt hier seine braut. Nun will Tristan mit der geliebten in den tod gehen — ähnlich wie bei Wagner —, aber Brangäne will, daß sie leben sollen, und verspricht, sie zu retten. Im folgenden akt entdeckt der könig die liebe Tristans und Isoldens, Tristan gesteht seine schuld und bittet um urlaub, den der könig ihm widerstrebend gewährt. Im letzten akt erfahren wir von könig Marke, daß er immer noch unvermählt ist, da Isolde am hochzeitstage entseelt zu boden gesunken ist und nun wie eine kranke blume dahinsiecht, ein motiv, das wir schon bei Röber fanden, nur mit dem unterschied, daß dort Brangänes unterschiebung eine *dauernde* war. Wesentlich feiner und ästhetischer hat Weiler dieses motiv verwertet. Tristan, der keine ruhe hat finden können, tritt als arzt auf, und der könig führt ihm die kranke königin zur heilung zu. Da wird das geheimnis des liebeszaubers enthüllt, Tristan gibt sich zu erkennen, weist Isoldens umarmung zurück und stößt sich sein schwert ins herz. Isolde stirbt an seiner leiche. Der könig, ganz gebrochen, will sie zusammen bestatten lassen. So ist der fluch der Völura erfüllt, aber Tristan büßt durch den selbstmord, der in keinem anderen drama wiederkehrt, eine schuld, die doch nicht ganz seine schuld ist, da das romantische motiv des zauberringes als erregendes moment der dramatischen handlung vom dichter gewählt worden ist.

Die Tristandramen folgen nun schnell aufeinander, denn schon 1865 erschien ein solches von Ludwig Schneegans. Obwohl seine sprache reich an dichterischen schönheiten ist, so begeht er doch den fehler, daß er sich zu eng an das epos anschließt, wodurch sein drama auf ein vorspiel mit fünf aufzügen ausgedehnt wird. Schon im vorspiel treten die beiden feinde Tristans auf, Melot, der hier nicht ein zwerg, sondern ein älterer, ehrgeiziger ritter ist, und Marjodo. Diese beiden intriganten spinnen verrat und tücke durch das ganze stück hindurch, so daß schließlich beide, die doch nur nebenpersonen sind, kein rechtes interesse mehr erwecken. Einige züge des epos hat Schneegans entbehren können. So erschlägt Tristan den Morolt in offener feldschlacht, wodurch die geschichte

vom splitter und Tristans verwundung und heilung wegfällt, und Isoldens mutter ist hier weder heilkünstlerin noch bereiterin des minnetrankes. Eine psychologische feinheit ist es, daß Marke an eine braut für Tristan denkt, der aber vorläufig keine wünsche hegt. Auch eine *humoristische* figur hat Schneegans eingeführt, nämlich Kaedin, den späteren schwager Tristans, der so ein heiteres gegenbild zu diesem bildet. Der liebestrank spielt hier keine rolle, sondern Tristan, der um Isolde für den könig wirbt, liebt diese im stillen. Beide kämpfen gegen die gefährliche leidenschaft an, sind aber zuletzt nicht mehr imstande, ihr zu widerstehen. Um aber mit der überlieferung nicht ganz zu brechen, *erinnert* der dichter an den liebestrank, dessen wirkung also eine *rein geistige* ist. Die individuelle freiheit der liebenden bleibt gewahrt, und ihre schuld ist eine wirkliche. Das ist die *radikalste* veränderung, die Schneegans an der sage vorgenommen hat, und durch sie hat er den Tristanstoff am meisten *modernisirt.* Hören wir die liebesszene. Schon sind Tristan und Isolde auf dem schiffe fast zum entscheidenden wort des liebesgeständnisses gelangt, als hinter der szene ein lied ertönt:

Es waren zwei königskinder,
die tranken den minnetrank;
sie wußten nicht, was sie getrunken.
Das herz ward ihnen krank.

Sie, die das geschick geschieden,
der knabe und die maid,
sie beteten zueinander
in süßem liebesleid.

Tristan. Glanz des himmels! Lied der seligkeit!

Lied. Sie sind sich ans herz gesunken;
der mund brennt auf dem mund.
Wer diesen trank getrunken,
wird nimmermehr gesund.

Tristan. Brich, heuchelei der blindheit, brich zusammen!
Es jauchzt die seele, alle pulse flammen,
und frühlingstrunken sink' ich an dein herz.

Lied. Unendlich war ihr lieben,
unendlich ihre pein.
Sie sind sich treu geblieben
bis in den tod hinein.

Tristan. Isolde, engel, kind, ich liebe dich!
Den minnetrank, den schäumenden, den süßen,
trink' ich von deinem mund, zu deinen füßen!

Isolde. O bleibe, bleibe!

Tristan. Daß ich ewig bliebe!
Zu kurz sind ewigkeiten für die liebe.
Du liebst mich?

Isolde. Frage nicht. O holdes müssen!

Tristan. Die tränen laß mich dir vom auge küssen!
Du meines herzens friedenskönigin!
O laß mich knien vor deiner frommen seele!
Vor deiner schönheit, engel, laß mich knien!
Es lockt dein blick; ich folge dem befehle:
ins meer des glanzes stürzt die seele hin
und löst sich auf in himmelsmelodien.
Versiege, stimme, born des leeren schalles!

Isolde (ihn umarmend). Du bist mein herz, mein licht, mein gott, mein alles!

Diese leidenschaft glüht unauslöschlich weiter in den herzen der liebenden. Da faßt Tristan den mutigen entschluß, zu entsagen, aber noch einmal feiert ihre liebe ein fest nachts im garten, bevor Tristan abschied nimmt:

Tristan. O zaubertaumel, der gestorbnen wonnen
das leben wiedergibt, komm' über mich,
betäubend trugbild, sonnig heitrer wahn!
Noch einmal will ich diese lust genießen;
eh' mich die grimme pflicht von hinnen hetzt,
noch einmal mich, zum allerletztenmal,
im kelche der vergangenheit berauschen!
Komm an mein herz! Die fliederranken blühen.
Komm an mein herz! Die erde ist erwacht.
Der laue frühlingsduft umkost die wangen.
Er lockt so lind; mein lieb, laß dich umfangen!

Horch! Schläfrig flüstert's durch die fromme nacht.
Komm an mein herz! Gesegnet ist die stunde.
Komm an mein herz! Die herzen sind entfacht!
Isolde. Ich komme, mein geliebter! Blicke nieder,
mein starker held, auf dein errötend kind!
Es schmiegt sich selig an dich. Dufte, flieder!
Und wieg' uns ein in goldne schlummerlieder,
du sehnsuchtshauch, du frühlingsabendwind!

Und etwas weiter *Tristan*:

Engel, komm an mein herz!
Siehst du das sonnige prangen
hinschmelzen in flammendem wehn?
Die wälder sind schlafen gegangen;
geheimnisvoll schmachtendes bangen
durchströmt die träumende see,
durchzittert die wogende see.
Laß mich bei dir knien!
Meine seele laß ziehen
zu deinen lippen hin!
Isolde. O frommes glück!
Tristan. Richte den blick nur nach oben,
den weichen, den tötenden blick.
Die sternlein sind ja zerstoben;
von duftendem dunkel umwoben
ist unser leuchtendes glück,
ist unser aufjauchzendes glück.
Siehe, wir sind allein!
Lösche die brennende pein!
Engel, du bist mein!

(Fortsetzung folgt.)

Wilmersdorf. DR. BLOCK.

ENGLISH BOYS' FICTION.

(Continued.[1])

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
JOSEPH HOCKING.	*The Birthright,* 1897.	hist. t.	15—18	England under George II, John Wesley, c. 1758.
	**A Flame of Fire,* 1903.	"	"	Spain, Armada, 1588.
	Follow the Gleam, 1903.	"	"	Cromwell, Charles I, Marston Moor, 1640—6.
	Lest we Forget, 1901.	"	"	England under Mary, Persecutions of Protestants, 1553—8.
	Mistress Nancy Molesworth, 1899.	"	"	Cornwall, Jacobite Rebellion of 1745.
S. K. HOCKING.	*Tregeagle's Head,* 1889.	adv.	15—18	
*J. F. HODGETTS.	*The Champion of Odin,* 1885.	hist. t.	12—18	The Vikings.
	Edwin, the Boy Outlaw, 1887.	"	"	
	Ivan Dobroff, 1886.	adv.	"	Story of Russian life.
	Kormak the Viking, 1903.	hist. t.	"	England under Alfred.
	Tom's Nugget, 1888.	adv.	"	
GERTRUDE HOLLIS.	**In the Days of St. Anselm,* 1901.	hist. t.	12—18	1st Crusade, 1100.
	A Scholar of Lindisfarne, 1902.	"	15—18	England in time of St. Aidan, 636—51.
	A Slave of the Saracen, 1904.	"	12—18	Seventh Crusade, 1248.
	The Son of Ælla, 1900.	"	15—18	Conversion of Northumberland to Christianity, 7th cent.
	Spurs and Bride, 1903.	"	"	England under John, Magna Carta, 1215.

[1] Vgl. *N. Spr.* XIV, s. 163, 275, 538; XV, 463. *D. red.*

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
F. M. Holmes.	*The Gold Ship*, 1897.	adv.	12—18	
	**Hugh Melville's Quest*, 1895.	hist. t.	15—18	Armada, 1588.
	Raff's Ranche, 1893.	adv.	12—18	
	Tramp Ship's Fate, 1902.	sea st.	„	
	**Winning his Laurels*, 1887.	sch.	„	
Emily S. Holt.	*At Ye Greene Griffin*, 1882.	hist. t.	15—18	England in 15th c.
	Behind the Veil, 1889.	„	„	William the Conqueror, c. 1070.
	Clare Avery, 1876.	„	„	Spanish Armada, 1588.
	Imogene, 1875.	„	„	England, St. Augustine, 597.
	It might have been, 1889.	„	„	England under James I, Gunpowder Plot, 1605.
	Lady Sybil's Choice, 1879.	„	„	Crusades, 1189.
	Lettice Eden, 1877.	„	„	England under Henry VIII, 1546.
	Lord Mayor, 1884.	„	„	London in 1584.
	The Maiden's Lodge, 1879.	„	„	England under Queen Anne.
	Mistress Margery, 1868.	„	„	Lollards, 15th cent.
	Out in the Forty-five, 1888.	„	„	Scotland, Jacobite Rebellion of 1745.
	Red and White, 1882.	„	„	England, Wars of Roses, 1459—85.
	Robin Tremayne, 1872.	„	„	England under Edward VI and Mary, 1554.
	Sister Rose, 1869.	„	„	St. Bartholomew's Eve, 1567—73.
	Slave Girl of Pompeii, 1886.	„	„	Italy, 1st cent.
	Wearyholme, 1883.	„	„	England, Restoration of Charles II, c. 1660.
*Andrew Home, one of the most popular of living writers of school stories; to be commended for his humour, his knowledge and faithful	**The Boys of Badminster*, 1905.	sch.	12—18	
	By a Schoolboy's Hand, 1904.	„	„	
	Exiled from School, 1897.	„	„	
	**The Fellow who Won*, 1899.	„	„	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
description of boy life and character, and for the manly tone and the absence of all weak sentiment.	*From Fag to Monitor*, 1896.	sch.	12—18	
	**Jack and Black*, 1902.	"	"	
	Out of Bounds, 1901.	"	"	
	A School Conspiracy, 1900.	"	"	
	The Spy in the School, 1899.	"	"	
	Through Thick and Thin, 1896.	"	"	
A. N. HOMER.	*Red Ruin*, 1889.	adv.	12—18	
*"ANTHONY HOPE," who probably comes nearer than any other writer of romance since Stevenson to having genius, has three styles: (1) sentimental, burlesque, purely fantastic romance, (2) satiric modern society-novel, (3) historical romance. With "The Prisoner of Zenda," the characteristic representative of the first class, Hope created a new type of romance, which has since been often imitated. The "school" is popular with younger readers, though of course not intended for them.	**The Prisoner of Zenda*, 1894.	adv.	16—18	Adventures in an imaginary State in Tirol. Characters and incidents are alike romantic. The surroundings are those of the 19th century; and it is in the combination of this modern environment with an old-world chivalrous romance of duels, conspiracies etc. etc., in an imaginary kingdom, that the characteristic of the "Prisoner of Zenda School" lies.
	**Rupert of Hentzau*, (sequel) 1898.	"	"	
	The King's Mirror, 1899.	"	"	A similar romance.
	**Simon Dale*, 1898.	hist. r.	"	England under Charles II, 1680.
*"ASCOTT R. HOPE," is said to have set himself to reform boys' literature. He thought that boys	*Black and Blue*, 1896.	sch.	12—16	
	Book about Boys, 1868.	"	"	
	Book about Dominies, 1868.	"	"	
	Boys' Own Stories, 1886.		"	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
liked best to hear about their own daily life, especially their school life. It was in connection with the latter that Hope did his best work. Especially to be commended are his purity of tone and his humour.	*'Dumps' and other stories,* 1886.		12—16	
	An Emigrant Boy's Story, 1889.	adv.	"	
	George's Enemies, 1872.	sch.	"	
	Half-Text History, 1897.			
	Handful of Stories, 1886.	"	"	
	Hero and Heroine, 1898.	"	"	
	Kidnapped, 1883.	adv.	"	
	The Lost Dog, and other stories, 1892.		"	
	My Schoolboy Friends, 1870.	sch.	"	
	My Schoolfellows, 1890.	"	"	
	The Night before the Holidays, 1873.	"	"	
	On the War Path, 1893.	"	"	
	Pampas, 1876.	adv.	"	
	Peck of Troubles, 1874.	sch.	"	
	Redskin and Paleface, 1891.	adv.	"	
	Schoolboy Stories, 1887.	sch.	"	
	Stories about Boys, 1870.		"	
	Stories for Boys,			
	Stories of School-life, 1868.	sch.	"	
	Stories of the Wild West, 1892.		"	
	Stories of Old Renown, 1887.		"	
	Stories out of School-time,	sch.	"	
	String of Stories, 1891.		"	
	Vulture's Nest and other stories, 1886.		"	
	Wigwam and the War-path, 1883.	adv.	"	
	Youngster's Yarns, 1887.		"	
E. W. Hornung.	*Denis Dent,* 1903.	adv.	15—18	Australia, 1852—3; Crimean War, 1854—5.

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
R. E. HORSLEY.	*The Blue Balloon,* 1895.	hist. t.	15—18	American Civil War, 1861—5.
	Hunted through Fiji, 1897.	adv.	„	
	Stonewall's Scout, 1896.	hist. t.	„	American Civil War, 1861—5.
	Yellow Gold, 1894.	adv.	„	
LEWIS HOUGH.	**Dr. Joliffe's Boys,* 1883.	sch.	12—18	
	For Fortune and Glory, 1885.	hist. t.	„	Soudan War.
	Hits, 1865.	sch.	„	
*T. HUGHES, (1823—96).	**Tom Brown's School Days,* 1856.	sch.	12—18	From a literary point of view, *T. B.* is the best Story of English School life which has yet been written. But it is doubtful whether it can really at the present day be called *popular.* In the first place its very literary value is against it. In the second place, boys have a natural prejudice against anything which "everyone ought to have read." Further there is much in *T. B.* which an ordinary modern boy does not like; and there is much wanting in it which he looks for in such books; as he finds this in other school stories which are actually written for him, he naturally prefers them.
	Tom Brown at Oxford, 1861.	„	„	
*VICTOR HUGO (trans.), (1802—85).	*L'An '93,* tr. 1900.	hist. r.	15—18	French Revolution, 1793.
	Les Misérables, tr. 1900.	„	„	Waterloo from French point of view, 1815.
	Notre Dame, tr. 1899.	„	„	Paris, 1482.

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
FERGUS HUME, writes sensational detective stories, of absolutely no literary value.	*The Crimson Cryptogram,* 1900.	det.	16—18	
	The Mystery of a Hansom Cab, 1887.	"	"	
	Shylock of the River, 1900.	"	"	
J. C. HUTCHESON.	*Afloat at Last,* 1889.	sea st.	12—18	
	**The Black Man's Ghost,* 1889.	"	"	
	Bob Strong's Holidays, 1896.	"	"	
	Crown and Anchor, 1896.	"	"	
	**On Board the "Esmeralda,"* 1885.	"	"	
	The Penang Pirate, 1885.	"	"	
	The Pirate Junk, 1896.	"	"	
	**Picked up at Sea,* 1883.	"	"	
	**Teddy,* 1886.	"	"	
	The White Squaw, 1886.	"	"	
	**The Wreck of the "Nancy Bell,"* 1884.	"	"	
	Young Tom Bowling, 1896.	"	"	
H.G.HUTCHINSON.	*Pirate Gold,* 1898.	adv.	12—18	
*C. J. CUTCLIFFE HYNE, creator of the famous Captain Kettle, who is one of the same type of humanity as Sherlock Holmes, though in addition a scoundrel.	**Adventures of Captain Kettle,* 1898.	sea st.	15—18	
	**Further Adventures of Captain Kettle,* 1899.	"	"	
	**Captain Kettle, K. C. B.,* 1903.	"	"	
	The Captured Cruiser, 1892.	"	"	
	The Filibusters, 1900.	"	"	
	McTodd, 1903.	"	"	Short sea stories.
	Mr. Horrocks, Purser, 1902.	"	"	Short sea stories.
	Prince Rupert the Buccaneer, 1901.	hist. r.	"	England during Commonwealth, 1651—2.
	Stimson's Reef, 1891.	sea st.	"	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
*J. H. INGRAHAM. The three historical tales mentioned have gone through an enormous number of editions since their first publication.	*The Pillar of Fire*, 1859.	hist. t.	12—18	Israel in Bondage, the Exodus.
	The Prince of the House of David, 1855.	"	"	Life of Christ, 20—30.
	The Throne of David, 1866.	"	"	
WASHINGTON IRVING (Amer.), (1783—1859).	*Sketch Book*, 1818.		16—18	
W. W. JACOBS.	**Many Cargoes*, 1896.	sea st.	15—18	Ludicrous Stories of sea life.
	Sea Urchins, 1898.	"	"	
	The Skipper's Wooing, 1897.	"	"	
*G. P. R. JAMES, (1801—60), wrote some 100 novels the majority of which are melo-dramatic historical romances after a manner which is a combination of those of Dumas and Scott. A historic incident is adapted to the purposes of romance by picturesque descriptions of scenery and people, by the introduction of a love romance, and by the use of a bombastic style.	*Agincourt*, 1844.	hist. r.	15—18	England under Henry V, 1415.
	Arrah Neil, 1845.	"	"	English Civil War in Ireland, 1642.
	Attila, 1837.	"	"	Decline of Roman Empire, 452—3.
	The Brigand, 1841.	"	"	France under Henri II, 1558—59.
	The Castle of Ehrenstein, 1847.	"	"	Germany, Robber Knights, c. 1208—12.
	**Darnley*, 1830.	"	"	England under Henry VIII, Field of Cloth of Gold, 1519.
	**Forest Days*, 1843.	"	"	England under Henry III, De Montfort, Robin Hood, c. 1200—60.
	Gowrie, 1851.	"	"	Scotland, 17th cent.
	Heidelberg, 1846.	"	"	Germany, Thirty Years' War, 1619—22.
	**Henry Masterton*, 1832.	"	"	England during Civil War, France, the Fronde, 1651.
	The Huguenot, 1838.	"	"	France under Louis XIV, c. 1642—55.
	The Jacquerie, 1841.	"	"	France, Hundred Years' War, 1358.
	The King's Highway, 1840.	"	"	England under William and Mary, 1696—7.

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	Leonora d'Orco, 1857.	hist. t.	15—18	French invasion of Italy, 15th cent.
	Life and Adventures of John Marston, 1834.	"	"	France under Louis XIV, 1603—60.
	The Man at Arms, 1840.	"	"	France, St. Bartholomew, 1572.
	**Mary of Burgundy*, 1833.	"	"	Flanders, France, Revolt of Ghent, 1456—77.
	One in a Thousand, 1835.	"	"	France, Assassination of 2nd Duke of Guise, 1558—9.
	**Philip Augustus*, 1831.	"	"	France, struggle with John of England, Battle of Bouvines, 3rd Crusade, early 13th cent.
	**Richelieu*, 1829.	"	"	France under Louis XIII, c. 1585—1642.
	Rose d'Albret, 1844.	"	"	France, late 16th cent.
	**The Smuggler*, 1845.	"	"	Kent, middle of 18th cent.
	The Woodman, 1842.	"	"	England under Richard III, Battle of Bosworth, 1483—5.
JEROME K. JEROME.	*Diary of a Pilgrimage*, 1891.	adv.	15—18	
	Three Men in a Boat, 1889.	"	"	Comic history of an excursion.
	Three Men on the Bummel, 1900.	"	"	Comic account of a journey on the Continent, chiefly in Germany.
HENRY JOHNSON.	*Untrue to his Trust*, 1886.	hist. t.	15—18	England under Charles II, c. 1670.
W. H. JOHNSON, (Amer.).	*The King's Henchman*, 1898.	hist. t.	15—18	France, Henry of Navarre, Huguenots, 16th cent.
	Under the Spell of the Fleur de Lis, 1899.	"	"	France, Henry of Navarre, Huguenots, 16th cent.
ANNIE F. JOHNSTON.	*Joel, a boy of Galilee*, 1895.	adv.	12—15	
	The Little Colonel's Hero, 1897.	"	"	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
MARY JOHNSTON, (Amer.).	*Audrey,* 1902.	hist. t.	15—18	Virginia in 1727.
	**By Order of the Company,* 1900.	"	"	Virginia in 1622.
	**The Old Dominion,* 1898.	"	"	Virginia in 1676.
	Sir Mortimer, 1903.			England under Elizabeth.
WILLIAM JOHNSTON.	**A Desert Scout,* 1903.	hist. t.	12—18	
	One of Buller's Horse, 1900.	"	"	Zulu War, 1877—8.
	One of the Tenth, 1902.	"	"	Afghan War, 1878—9.
	Tom Graham V.C., 1899.	"	"	Afghan War, 1877-80.
	Under the Sirdar's Flag, 1901.	"	"	Soudan War.
	The Yellow Shield, 1903.	"	"	Zulu War, 1877—8.
D. L. JOHNSTONE, a disciple of Verne.	*In the Land of the Golden Plume,* 1893.	adv.	12—18	Australia.
	The Mountain Kingdom, 1888.	"	"	Tibet.
	**The Paradise of the North,* 1890.	"	"	
	The Rebel Commodore, 1894.	"	"	Smuggling, c. 1773.
	**Richard Tregellas,* 1891.	"	"	West Indies, late 18th cent.
	The White Princess of the Hidden City, 1898.	"	"	
W. P. KELLY.	*Schoolboys Three,* 1898.	sch.	12—18	
C. R. KENYON.	**Argonauts of the Amazon,* 1901.	adv.	12—18	
	Dacoit's Mine, 1899.	"	"	
	A Polar Eden, 1897.	sea st.	"	
	The Young Ranchmen, 1891.	adv.	"	
*DAVID KER.	**Boy Slave in Bokhara,* 1874.	adv.	12—18	
	**Cossack and Czar,* 1892.	"	"	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	Into Unknown Seas, 1886.	sea st.	12—18	
	Ilderim the Afghan, 1904.	adv.	„	
	Lost Among White Africans, 1886.	„	„	
	The Lost City, 1885.	„	„	
	O'er Tartar Deserts, 1898.	„	„	
	Prisoner Among Pirates, 1893.	„	„	Time of Cromwell and Milton.
	The Rajah's Legacy, 1890.	„	„	
	Swept out to Sea, 1896.	sea st.	„	
	Torn from the Foundations, 1902.	hist. t.	„	Portugal, Earthquake of Lisbon, Brazil, 18th cent.
	**The Wizard King*, 1895.	„	„	Carpathian District, Turkish invasion, c. 1680.
CHARLES KING, (Amer.) voluminous writer of military novels after the fashion of Aimard and Mayne Reid.	*Between the Lines*, 1889.	hist. r.	15—18	Amer. Civil War, 1861—5.
	From School to Battlefield, 1899.	adv.	„	
	The Soldier's Secret, 1892.	hist. r.	„	Sioux Indian War, 1890.
	Warrior Gap, 1898.	„	„	Sioux Indian War, 1868.
*CHARLES KINGSLEY, (1819—75).	*The Heroes*, 1856.		10—12	Greek Fairy Tales.
	**Hereward the Wake*, 1866.	hist. r.	15—18	Norman Conquest of England, 1070.
	* *Westward Ho!* 1855.	„	„	Armada, fighting with Spaniards in the West Indies, 1575—88.
*HENRY KINGSLEY, (1830—76).	*Old Margaret*, 1871.	hist. r.	15—18	Ghent, c. 1400.
	**Mademoiselle Mathilde*, 1868.	„	„	French Revolution, 1793.
	**Ravenshoe*, 1862.	„	„	Crimean War, 1854-5.
	Stretton, 1869.	„	„	Indian Mutiny, 1857.
	Valentin, 1872.	„	„	Franco-German War, Sedan.

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
**W. H. G. Kingston, (1814—80), a genuine boys' author, wrote over 150 books for boys. Twenty years ago, he was the most popularEnglish boys' writer; even yet he has not lost his popularity, though he has to a considerable extent given way before Henty, Manville Fenn and others. His works are mainly narratives of adventure, on the sea, in America, Africa, India, and Australia, generally based on historical incidents, chiefly on the naval battles between England and France; though the history remains in the background. They are healthy in tone, exciting and vigorous, but not melodramatic; the spirit is natural and as accurate as the facts. The characters are actual men and boys; their actions always within the bounds of belief. The morality is high; honour is upheld at all costs.	*Adrift in a Boat,* 1869.	sea st.	12—18	
	Adventures of Dick Onslow, 1872.	adv.	„	America.
	Ben Burton, 1881.	sea st.	„	
	Cruise of the "Dainty," 1880.	„	„	
	Dick Cheveley, 1880.	adv.	„	
	**Ernest Bracebridge,* 1865.	sch.	„	
	**From Powder-Monkey to Admiral,* 1883.	hist. t.	„	War with France, 1815.
	The Fireships, 1866.	„	„	Nelson, 1757—80.
	The Heir of Kilfinnan, 1880.	adv.	„	
	Hendricks the Hunter, 1879.	„	„	Zululand.
	Hurricane Hurry, 1863.	hist. t.	„	American Revolution, 1757—80.
	In the Rocky Mountains, 1877.	adv.	„	
	In the Wilds of Florida, 1880.	„	„	
	James Braithwate, 1882.	sea st.	„	
	John Deane, 1869.	hist. t.	„	England underQueen Anne, Buccaneering, c. 1700.
	Jovinian, 1877.	„	„	Early days of Papal Rome, late 4th cent.
	Manco, the Peruvian Chief, 1870.	adv.	„	
	MarmadukeMerry, 1863.	sea st.	„	
	Paddy Finn, 1883.	„	„	
	**Peter the Whaler,* 1863.	„	„	
	The Rival Crusoes, 1878.	adv.	„	
	Salt Water, 1870.	sea st.	„	
	The Settlers, 1875.	adv.	„	Virginia.
	The South Sea Whaler, 1875.	sea st.	„	
	**The Three Admirals,* 1877.	„	„	
	**The Three Commanders,* 1875.	„	„	
	**The Three Lieutenants,* 1874.	„	„	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	*The Three Midshipmen, 1862.	sea st.	12—18	
	Twice Lost, 1876.	adv.	"	Australia.
	Two Shipmates, 1874.	sea st.	"	
	The Two Supercargoes, 1877.	adv.	"	Africa.
	Will Weatherhelm, 1879.	sea st.	"	
	With Axe and Rifle, 1878.	adv.	"	
	Young Llanero, 1877.	"	"	Venezuela.
	The Young Rajah, 1876.	"	"	India.
*RUDYARD KIPLING.	*Captains Courageous*, 1897.	adv.	12—18	
	**The Jungle Book*, 1894.	"	"	Fables of beasts in India, depicting the reasoning powers, the habits and life of beasts, from observation.
	**The Second Jungle Book*, 1895.	"	"	
	Stalky & Co., 1899.	sch.	"	
ALFRED E. KNIGHT.	*The Scuttling of the "Kingfisher,"* 1897.	sea st.	12—18	
	Under Cloister Stones, 1902.	adv.	"	
*ARTHUR L. KNIGHT, a writer of pure boys' sea stories, with the usual naval fights, wrecks, captures, pirates, slavers, of such works. Knight, however, is above the average. He reminds one of Stevenson. He manages also to instruct, as well as to interest, by introducing unostentatiously geography and natural science.	*Adventures of a Gunroom Monkey*, 1894.	sea st.	12—18	
	Adventures of a Midshipmite, 1888.	"	"	
	Basil Woolcombe, 1891.	"	"	
	**The Cruise of the "Cormorant,"* 1893.	"	"	
	The Cruise of the "Theseus," 1885.	"	"	
	The Gunroom Heroes, 1886.	"	"	
	In Jungle and Kraal, 1894.	adv.	"	
	Jack Trevor, R. N., 1889.	sea st.	"	
	**Leaves from a Middy's Log*, 1895.	"	"	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	The Rajah of Monkey Island, 1892.	adv.	12—18	
	**Ronald Hallifax*, 1886.	sea st.	„	
	**A Sea King's Midshipman*, 1900.	„	„	
	**Under the White Ensign*, 1897.	„	„	
T. W. KNOX.	*Captain John Crane*, 1895.	hist. t.	15—18	American Civil War, 1861—5.
	Hunters Three, 1895.	adv.	12—18	Africa.
	In Wild Africa, 1895.	„	„	
W. J. LACEY.	*Who was Guilty?*, 1888.	sch.	12—18	
CHARLES and MARY LAMB.	*Tales from Shakespeare*, 1807.		15—18	
C. D. LAMPEN.	*Barcali*, 1900.	sea st.	15—18	
	The Frozen Treasure, 1901.	adv.	12—18	Arctic Russia.
	O'Callaghan, 1901.	„	„	
ANDREW LANG.	**Blue Fairy Book*, 1889.		10—12	
	**Red Fairy Book*, 1890.		„	
	**True Story Book*, 1893.		„	
	Brown, Crimson, Green, Grey, Pink, Violet, Yellow Fairy Books.		„	
F. LANGBRIDGE.	*Scout's Head*, 1889.	adv.	12—18	Cornwall in 18th cent.
*ANDRÉ LAURIE (trans.), Verne's most successful imitator; compares well with his master, with his ingenious and vivid description, his fertility of invention, his definite characterisation.	*Axel Ebersen*, 1892.	adv.	15—18	"The Graduate of Upsala."
	**Captain Trafalgar*, 1887.	sea st.	„	Mexican Gulf.
	The Conquest of the Moon, 1889.	adv.	„	
	The Crystal City under the Sea, 1896.	„	„	
	**New York to Brest in Seven Hours*, 1890.	„	„	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	Schoolboy Days in Japan, 1895.	sch.	15—18	
	Schoolboy Days in Russia, 1892.	adv.	„	
	**The Secret of the Magian*, 1891.	„	„	
Albert Lee.	*The Black Disk*, 1897.	hist. r.	15—18	Spain, Conquest of Granada, c. 1492.
	The Frown of Majesty, 1902.	„	„	France under Louis XIV, c. 1645.
	**The Inca's Ransom*, 1898.	„	„	Conquest of Peru, c. 1524—33.
Mary and C. Lee, (Amer).	*The Family Coach*, 1890.	adv.	10—12	
	The Oak Staircase, 1871.	hist. t.	12—18	England under James II, Monmouth's Rebellion, 1685.
	Rosamond Fane, 1869.	„	„	English Civil War, 1642—49.

(To be continued.)

Glasgow. H. Smith

BERICHTE.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALLEMAGNE JUGÉ PAR UN PROFESSEUR FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ.

Au mois d'aout de l'année 1906, je me trouvais en voyage d'études dans une importante ville de l'Allemagne, et, tout en parcourant un numéro du Figaro, je lus un article, où un de nos journalistes connus, Mr. Huret, vantait la manière excellente dont on enseignait le français en Allemagne. Il ajoutait qu'on y appliquait une méthode nouvelle, la méthode directe, et que les résultats obtenus grâce à cette méthode étaient remarquables. Monsieur Huret semblait faire connaissance pour la première fois en Allemagne avec cette nouvelle façon d'enseigner les langues vivantes. Grand fut mon étonnement de voir un journaliste français ignorer à ce point le grand mouvement qui s'était fait en France depuis quelques années, mais plus grande encore était mon impatience de voir par moi-même si vraiment, dans les lycées allemands, on enseignait si bien le français, et si la méthode directe y était en si haute estime.

Je demandai au ministère de l'Instruction publique de Berlin de bien vouloir m'autoriser à visiter les différents établissements universitaires où l'on enseignait le français. Cette autorisation me fut gracieusement accordée, et muni de ma lettre d'introduction, je me présentai aux classes de français dans les établissements le plus réputés de la ville.

J'aurais voulu que Mr. Huret fût avec moi. Son opinion eût été tout autre. Certes, je m'empresse de le reconnaître, je trouvai de zélés partisans de la méthode directe: j'assistai à des classes, où le talent du professeur, son ardeur, sa foi dans la nouvelle méthode, sa parfaite connaissance de notre langue, me remplirent d'admiration, et me firent comprendre l'enthousiasme du journaliste. Mais hélas, combien peu nombreux sont ses disciples, que d'adversaires acharnés, que de détracteurs a la pauvre méthode directe!

Je visitai durant mon séjour de plus d'un mois une trentaine de professeurs et de classes. A part quelques exceptions, six ou huit professeurs, partisans de la méthode directe, c'est l'ancienne méthode qui est pratiquée. On enseigne dans les classes le français, comme nous enseignions, il y a quelques années, l'allemand et l'anglais en France: par des traductions, des listes de mots et quelques exercices pénibles de conversation. La méthode directe n'existe pas. Je trouvai des professeurs, parlant correctement le français, mais ne se donnant jamais la peine d'expliquer un mot inconnu par des équivalents français, ou d'essayer de le faire comprendre par les moyens si nombreux de la méthode directe. On recourait aussitôt à la traduction. Certains professeurs pratiquaient une méthode, les autres, une autre: en un mot, il n'y avait pas d'unité d'enseignement. Je m'entretins avec ces différents professeurs: les uns, les plus rares, partageaient mon avis, que la méthode directe, bien comprise et rationnellement appliquée, donnait d'excellents résultats; les autres, les plus nombreux, qu'elle n'était que superficielle et que les résultats étaient plus apparents que réels. D'autres, plus francs, m'avouaient que beaucoup n'employaient pas la méthode directe par paresse ou par incapacité, car beaucoup savent mal le français, pour cette raison qu'ils sont obligés d'enseigner trop de choses et qu'ils ne peuvent se spécialiser.

En résumé, mon impression a été que, si autrefois en France nous étions en retard sur l'Allemagne, nous sommes aujourd'hui bien plus en avance, au moins dans la majorité de nos établissements universitaires. Je n'ai pas vu une seule classe, où, comme chez nous, pour l'allemand, on se soit efforcé de créer, dans la classe de français, un milieu français. Il faut dire cependant que la méthode directe a en Allemagne d'ardents partisans, qui ont pris à tâche de la faire connaître et de la vulgariser. Mais on reconnaît généralement que l'appui et l'autorité du gouvernement seraient nécessaires et qu'une transformation complète dans le recrutement du personnel s'imposerait. J'ai remarqué en effet que peu de professeurs ont séjourné assez longtemps en France pour parler correctement notre langue. Les séjours qu'ils y font et qui varient de un à six mois sont insuffisants, surtout aux Allemands de certaines régions, pour leur permettre de se débarasser de fautes de prononciation inhérentes à la nature allemande.

Au point de vue des ouvrages et des textes étudiés dans les lycées allemands, j'ai remarqué que le plus souvent les auteurs étaient trop difficiles pour les élèves. J'ai assisté à une classe de première, où le professeur parle pendant plus d'une demi-heure en excellent français sur Rousseau et son œuvre, mais où les élèves n'avaient certainement pas suivi et semblaient s'exprimer assez péniblement sur ce qu'ils avaient entendu. Mais c'est surtout dans les classes inférieures que le manque d'ouvrages se fait sentir: il n'y a que des livres de lectures mal graduées. Ils sont mal rédigés, sans méthode,

quelquefois remplis de fautes et d'incorrections, avec des morceaux pour les débutants de 6ième que les élèves de 1ère ne pourraient comprendre et des exercices de traduction imités des anciens cours de thèmes latins. Les professeurs sentent cette infériorité et souhaiteraient d'avoir entre leurs mains un livre plus méthodique, plus nouveau, et surtout plus français. Lorsque l'on compare cette pénurie d'ouvrages avec le nombre considérable de livres de lecture excellents que l'on soumet en France à notre appréciation et entre lesquels nous sommes embarrassés pour choisir, on peut affirmer hautement que l'enseignement des langues vivantes en France tient aujourd'hui une des premières places en Europe.

On voit trop en Allemagne dans le français un moyen de culture générale et pas assez une langue vivante. Il faudrait, comme on l'a fait en France, imposer par arrêté ministériel la méthode directe à tous les professeurs et encourager par tous les moyens les disciples de cette méthode, disciples convaincus, auxquels, en terminant cet article, je m'empresse de rendre un hommage respectueux.

Cognac (France). Paul Foulon.

FRANZÖSISCHE FERIENKURSE IN VILLERVILLE-SUR-MER (CALVADOS).

Die von M. Bascan, jetzigem direktor der *École primaire supérieure et professionnelle* in Rambouillet (Seine-et-Oise) im jahre 1900 ins leben gerufenen ferienkurse erfreuen sich verdientermaßen dauernden gedeihens. Aus kleinen anfängen in Caen entstanden, dann nach Lucsur-Mer, von da vor einigen jahren nach Villerville verlegt, zogen diese kurse eine von jahr zu jahr wachsende zahl studirender an; im jahre 1907 waren es insgesamt 91, darunter 10 deutsche, die übrigen mit wenigen ausnahmen engländer und engländerinnen. Die studirenden waren nach maßgabe ihrer kenntnis des französischen in drei mit besonderen lehrplänen ausgestattete klassen geteilt. Mit besonders reichlichen übungen im praktischen gebrauch der sprache war natürlich die *classe avancée* bedacht. Diese übungen waren bisher auf englische bedürfnisse zugeschnitten; doch wird M. Bascan auf meine anregung, sobald die anzahl der studirenden deutschen zwölf beträgt, eine besondere *classe avancée* für deutsche einrichten und hat sich zu diesem zweck schon die mitarbeit eines gründlichen kenners der deutschen sprache, des M. Bessé vom Lycée in Versailles, gesichert, desselben herrn, der im sommer 1907 an den ferienkursen in Kaiserslautern als lehrer wirkte. Neben den planmäßigen praktischen übungen hat außerdem jeder am schluß der fünfmal wöchentlich abends stattfindenden *conférences* gelegenheit, sich an der darauf folgenden besprechung zu beteiligen. Einmal in der woche findet ein ausflug statt

in die an naturschönheiten und geschichtlichen erinnerungen reiche umgegend von Villerville. Übrigens bietet schon das badeleben sowieso reichlichste gelegenheit zum gebrauch der französischen sprache, und wer nebenher englische unterhaltung wünscht, wird sich diese mit leichtigkeit verschaffen können. So bildet das tägliche leben in Villerville eine vortreffliche ergänzung der kurse selbst. Diese finden vormittags statt unter der bewährten leitung des unermüdlichen herrn Bascan und unter mitwirkung der herren Verdier und Lecoutour vom lycée in Angers, sowie des leiters der kommunalschule von Villerville, der auch, wie die übrigen herren, besondere privatstunden zu geben bereit ist. Besonders sei noch erwähnt, daß M. Bascan zur abhaltung mehrerer *conférences* M. Émile Bourgeois, professor an der Sorbonne, gewonnen hatte, dessen äußerst anregende und formvollendete vorträge stets mit freude begrüßt wurden.

Die kurse, über die im mai ein prospekt zu erscheinen pflegt, finden im august statt; doch wird auf wunsch eine verlängerung von einigen wochen gern ins werk gesetzt.

Die prospekte erbitte man sich von M. Bascan.

Nähere auskunft über die sehr ansprechenden kurse von Villerville gibt gern der unterzeichnete.

Gr.-Lichterfelde, Ringstraße 104. Dr. Busse.

BESPRECHUNGEN.

Dr. Gustav Herberich, *Entwurf zu einem lehrplan für die oberrealschule.* Nürnberg und Leipzig, verlag von U. E. Sebald, 1907. 52 s. M. 1,—.

Die rücksicht auf den beschränkten raum wie auch den besonderen zweck dieser zeitschrift verbietet es, daß wir den lehrplan der oberrealschule, wie ihn diese gedankenreiche schrift entwirft, in seinem gesamtaufbau einer besprechung unterziehen. Es genügt, wenn hier auf die dieser schulgattung vom verfasser zugewiesenen allgemeinen aufgabe, „einführung in die moderne kultur ihrer tatsächlichen erscheinung und ihrem geschichtlichen werdegang nach“ (s. 7), hingewiesen wird, sowie auf die sympathische großzügigkeit des leitenden gedankens, demzufolge der „unterricht in den einzelnen fächern weder bei technischen oder wissenschaftlichen fertigkeiten noch bei bloß stofflicher darstellung stehen zu bleiben hat, sondern nach dem jedes fach über das bloß stoffliche gebiet und über bloße fertigkeiten hinaus bis zu den leitenden ideen vordringen und die entwickelung dieser ideen bis zur gegenwart den schülern vorführen soll“ (s. 16).

Dagegen muß auf die stellung, die H. den neueren sprachen im rahmen seiner oberrealschule zuweist, genauer eingegangen werden. Da in seinem system, der aufgabe der oberrealschule entsprechend, die geschichte als mittelpunkt zu gelten hat und dieses fach somit „in der hauptsache den gang bestimmen muß, nach welchem es und die anderen fächer dem gemeinsamen ziel zustreben“ (s. 17), bekommen die fremdsprachen — wie auch die muttersprache — die besondere aufgabe zugewiesen, als gegenstand der lektüre „die fortlaufende lebendige illustration zu der geschichtlichen darstellung zu geben in dem sinn, daß die schüler an der hand hervorragender geisteswerke von kultureller bedeutung unmittelbar in die jeweilige zeit versetzt werden, so daß sie das denken, fühlen und ringen der betreffenden kulturepoche innerlich gleichsam miterleben“ (s. 19). Selbstverständlich konzedirt H. für die französische und englische lektüre eine einschränkung, da hier aus sprachlichen gründen nicht über das 17. jahrhundert zurückgegangen werden kann (s. 19). Zur erreichung

des gesteckten zieles fällt dann dem unterricht auf der unter- und mittelstufe (VI — UII) der technische teil der spracherlernung zu, während in den dienst des kulturhistorischen teils hauptsächlich die oberstufe (OII—OI) zu stellen wäre. Der unterrichtsstoff müßte wegen „der mit dem einjährigenzeugnis abgehenden schüler in der 6. klasse (UII) zu einem gewissen abschluß" gelangt sein (s. 14). Zielleistung für die reifeprüfung der oberrealschule wären „diktat und fremdsprachliche übersetzung" (s. 42), d. h. dieselben forderungen, die H. für die reifeprüfung der realschule stellt. Dieser etwas befremdende vorschlag wird damit begründet, daß „auf der oberstufe die technische fertigkeit in der beherrschung der fremden sprache durch besondere übungen nicht weiter zu steigern ist" (s. 42). Auf der unter- und mittelstufe hat „der technische teil der spracherlernung nur soweit zu gehen, als sprachbeherrschung zum zweiten [d. h. dem der oberstufe zugewiesenen kulturhistorischen] teil nötig ist" (s. 35).

In diesen vorschlägen liegt immerhin eine gewisse konsequenz, da ja die fremdsprachen nur als trabanten der geschichte anzusehen sind. Verwunderlich ist hier freilich schon, daß die *neun*klassige oberrealschule in ihren schlußforderungen nicht weiter greift als die *sechs*klassige realschule, und daß auf der oberstufe „die rein äußerliche steigerung der sprachbeherrschung *vollständig zurückzutreten* und sich auf *erhaltung* des bis dahin erreichten standes zu beschränken" hat (s. 35.) Die anhänger der reform verkennen, wie man zur genüge weiß, die den lebenden sprachen im unterricht zufallende hohe kulturelle aufgabe ganz gewiß nicht, aber sie möchten die lösung dieser frage doch in anderer als der von H. gewünschten form vollzogen sehen. Wenn auf der oberstufe auf das sprachlich-technische vollständig verzichtet und die autoren einzig und allein ihrer kulturellen ideen halber behandelt werden sollen, warum läßt denn der verfasser die franzosen und engländer nicht lieber gleich in deutscher übersetzung lesen? Damit käme er ebensogut zu seinem ziel und ersparte sich dabei seine ganze unter- und mittelstufe. Oder, wenn er von seinem unterbau im interesse der nach dem 6. jahrgang abgehenden schüler nicht absehen kann, wozu besteht er dann in der grammatik auf der besonders „genauen" und „sicheren" (s. 38) durchnahme verschiedener kapitel, wie der deklination (*sic!*), der stellung der pronomina und der adjektiva, der wortstellung überhaupt, des *subjonctif*, der kasusrektion, also syntaktischer eigenheiten, die, soweit sie zum verständnis der lektüre überhaupt nötig sind, doch sicherlich am texte selbst erläutert werden können? Zudem weiß jeder schulmann, ja jeder schüler, daß eine technische fertigkeit, die nicht weiter geübt wird, unheimlich schnell verfliegt. Vergebens waren also alle bemühungen der lehrer und der (nach UII nicht abgehenden) schüler. Denn 3 jahre ohne „steigerung der sprachbeherrschung" liegen zwischen dem 6. jahrgang, mit dem die spracherlernung im engeren sinne auf-

hört, und der reifeprüfung. In welchem sprachlich-technischen zustand müssen diese schüler die schule verlassen? „Stillstand ist rückschritt." Dies gilt vom sprachbetrieb nicht weniger als von anderen dingen. Legt denn schließlich H. der sprache als künstlerischer ausdrucksform gar keine bedeutung bei, daß er das formell-technische so vollständig ignorirt? Das kulturell eigenartige der fremden nation liegt ja nicht zum mindesten in der form ihres ausdrucksidioms. Wer La Fontaine und Molière nicht nur hinsichtlich ihrer philosophischen ideen kennen lernen, sondern auch als dichter künstlerisch genießen will, muß sich in ihrer sprache zu bewegen wissen, muß fühlen lernen, wie gerade *diese* ideen nur in *diesem* formengewand leben können. Nur in ihrer gesamtverbindung von ausdrucksform und gedankeninhalt werden die autoren vollgültige, typische repräsentanten einer fremden kultur, und deshalb muß der schüler es vor allem lernen, sich in dieser fremden ausdrucksform zu bewegen; solange er das nicht kann, bleiben ihm die autoren innerlich fremd. Er wird es aber nie lernen, wenn man ihn die texte ins deutsche „übersetzen" läßt.

Ist also schon der grundplan des H.schen systems auf einer merkwürdigen verkennung des kulturellen charakters der sprach*form* und auf bedenklichen inkonsequenzen aufgebaut, so häufen sich diese widersprüche noch mehr bei den vom verfasser vorgezeichneten technisch-methodischen einzelheiten, und zwar sowohl in deren verhältnis untereinander, wie auch in ihren beziehungen zu den leitenden ideen und dem endzweck des unterrichts.

Die *hin*übersetzung wird als zielleistung verworfen, ja sogar „als ein rest der anschauungen jener zeiten" verurteilt, „in denen der neusprachliche unterricht weiter nichts war als ein abklatsch des altsprachlichen, und wo man der deutsch-fremdsprachlichen übersetzung die wunderbarsten fähigkeiten für die ausbildung des menschlichen geistes zugeschrieben hat" (s. 41); dies hindert den verfasser jedoch nicht, diese übung als methodisches mittel beizubehalten, denn sie leiste „vorzügliche, durch sonst nichts ersetzbare [?] dienste bei der einübung der grammatik" (s. 41). Also widerspruch! Die interpretation der lektüre soll sich nach H. in der fremden sprache selbst vollziehen; ‚der schüler soll im stande sein, einfache erklärungen und einfache fragen des lehrers in fremder sprache zu verstehen und die fragen in einfachen sätzen in fremder sprache zu beantworten' (s. 36) . . . „alle mündlichen und schriftlichen übungen haben sich in fremder sprache an den jeweiligen lektürestoff anzuschließen und dienen dem zwecke der genaueren und vollständigeren erfassung seines inhalts" (s. 40). Wie steht nun mit diesem unterrichtsbetrieb die zielleistung, d. h. die fremdsprachlich-deutsche übersetzung, im einklang? Wie kann man vom schüler eine fertigkeit verlangen, die nie geübt worden ist? Also widerspruch! Oder steht etwa gar die in der fremdsprache vorzunehmende interpretation der lektüre nur auf dem papier, während

in wirklichkeit der text übersetzt und in deutscher sprache erklärt wird? Fast möchte ich es befürchten, denn auf seite 36 des programms lese ich, daß die „fertigkeit des übersetzens von der fremden in die muttersprache nicht überflüssig, vielmehr zu eindringendem verständnis unter umständen *sehr notwendig*“ sei. Jedenfalls auch hier widerspruch hinsichtlich des betriebs der lektüre. Und wenn nun tatsächlich die lektüreinterpretation in der fremdsprache selbst vorgenommen wird, woher soll dann der schüler die hierzu nötige technische fertigkeit nehmen, da ja in den oberklassen keine technik mehr getrieben wird? Dabei setzen die von H. gestellten forderungen sehr, sehr viel technik voraus; man vergleiche die oben gegebenen zitate, und noch die folgenden: „der schüler muß lernen, die wichtigsten von den ihm geläufigen abstrakten gebilden in der fremden sprache auszudrücken“ (s. 38); . . . der lehrer soll „im anschluß an die jeweilige lektüre ein klares bild von den hauptphasen der französischen und englischen kulturentwickelung geben“ (s. 42) — in fremder sprache, wohlgemerkt, nach der forderung H.s. Weiß H., daß ein solcher unterrichtsverkehr mit dem schüler unmöglich ist, wenn — wie nach dem vorliegenden system — der sprachstoff auf dem wege der hin- und herübersetzung vermittelt worden ist? Soll die einsprachige lektüreexegese nicht nur zu einer spielerei herabsinken, bei der schüler und lehrer alle augenblicke in die muttersprache zurückverfallen, so muß der unterricht auf der unter- und mittelstufe wesentlich anders beschaffen sein. Wie verträgt sich schließlich die von H. als praktisches unterrichtsziel aufgestellte forderung, daß „der absolvent der oberrealschule die fremde sprache mit einiger sicherheit mündlich und schriftlich verstehe, *schriftlich* und *mündlich handhaben* könne“ (s. 50/51), mit seinem ganzen unterrichtsbetriebe, bei dem man auf der oberstufe eine steigerung der technischen kenntnisse nicht anstrebt, in der reifeprüfung nur eine herübersetzung verlangt, und die einzige übung, die im stande wäre, die gewünschte fertigkeit der „*schriftlichen* handhabung“ der sprache zu vermitteln, nämlich den aufsatz, im prinzip ausschließt? Widerspruch über widerspruch!

Abgesehen von allen diesen widersprüchen muß nun überhaupt die beibehaltung der herübersetzung als bedauerliche schwäche im system und verglichen mit dem der *hin*übersetzung gegenüber eingenommenen standpunkt als erneute — inkonsequenz bezeichnet werden. Denn die herübersetzung als prüfungsarbeit ist doch nichts anderes als eine verlegenheitsidee, eine pure spielerei. Hat man es dabei auf eine anständige idiomatische übersetzung abgesehen, so ist dies höchstens sache des deutschen unterrichts und hat im französischen gar nichts zu suchen. Will man weniger als dies, so läuft das ganze auf eine kontrolle der kenntnis des vokabulars hinaus, und dann ist die arbeit sowohl als der unterricht, der sie erzielt, genau so verwerflich, weil genau so unwissenschaftlich wie der hinüber-

setzungsunterricht. Denn ein satz ist, wie die psychologische grammatik längst dargetan hat, doch etwas anderes als eine summe von worten.

Natürlich bleibt H. schließlich an einer übersetzung hängen, denn der fremdsprachliche *aufsatz* wird von ihm verworfen. Warum? „Weil er den unterricht *auf der oberstufe* unter gesichtspunkte rücken würde, die mit der aufgabe der oberrealschule unvereinbar sind, und denen außerdem jeder praktische wert abzuerkennen ist“ (s. 42). Ich lasse es zunächst dahin gestellt sein, was für den schüler im praktischen notfall, d. h. im persönlichen verkehr mit der fremden nation, von höherem werte ist, die fertigkeit, etwas in schönes deutsch „übersetzen“, oder die andere, in der fremden sprache selbst etwas niederschreiben zu können; ich möchte mich nur noch einen augenblick mit der methodisch schwererwiegenden ersten bemerkung befassen, daß nämlich durch den aufsatz „der unterricht auf der oberstufe unter gesichtspunkte gerückt werde“ usw. H., wie alle diejenigen, die über den aufsatz sprechen, ohne ihn anscheinend näher zu kennen, vergißt hierbei, daß der aufsatz den unterricht auf der oberstufe überhaupt nicht „unter gesichtspunkte zu rücken“ hat, sondern, daß dies auf der unterstufe geschehen muß. Wenn der aufsatz schon aus dem unterricht der unter- und mittelstufe von selbst und ungezwungen erwächst, dann stört er auch die übrigen gesichtspunkte des unterrichts auf der oberstufe nicht. Wo dagegen, wie im H.schen system, der aufsatz nur als *methodische beigabe*, als künstlich aufgeschraubte bravourleistung gedacht ist, da würde er allerdings die auf der oberstufe maßgebenden gesichtspunkte sehr unliebsam verrücken, da würde er eine völlig unlösbare aufgabe sein. Der aufsatz ist nur da möglich — wie ich kürzlich an anderer stelle[1] näher ausgeführt habe —, wo er von dem ersten schuljahr an als *einzige* schriftliche übung (neben dem diktat) gepflegt wird, dann aber steht er im harmonischen zusammenhang mit dem ganzen unterrichtsbetrieb, der auf ihn zugeschnitten ist und aus ihm seine anregung empfängt. Freilich erfordert der in diesem sinn erteilte unterricht ein klares, peinlich geordnetes methodisches vorgehen, das in einem system, bei dem man der ansicht huldigt, daß „alle methoden richtig seien“, daß „es sache des lehrers sei, für den jeweiligen zweck und die jeweiligen besonderen umstände die geeignete methode auszuwählen“ (s. 41), keinen platz hat. Eine solche weitherzigkeit würde zur vollständigen planlosigkeit, zur methodischen anarchie im unterricht führen und den höchst eigenartigen zustand zeitigen, daß bei dem besonders an großen anstalten nicht zu vermeidenden häufigen lehrerwechsel die abgehenden abiturienten im laufe ihrer schulstudien unter umständen nach 5—6 verschiedenen

---

[1] Vgl. meine abhandlung *Der aufsatz als regenerirender faktor des neusprachlichen unterrichts*, im feuilleton der *Frankfurter zeitung* vom 7. und 8. januar 1908.



„methoden“ unterrichtet worden sind. Unter solchen bedingungen freilich könnte der aufsatz nicht gedeihen. Mit welchem recht kommt nun dann der verf. zu der behauptung, daß im schreiben von fremdsprachlichen aufsätzen „auch bei sehr großem aufwand von kraft, zeit, fleiß und ausdauer die erfolge immer nur kläglich“ seien (s. 37). Wo hat *er* denn, wo hat *man* denn in Bayern[1] den aufsatz ernstlich, d. h. als *einziges* methodisches unterrichtsmittel, schon erprobt? Dort wird bekanntlich seit über einem menschenalter in allen schulen nur „übersetzt.“ Wie kann man also über den wert eines methodischen verfahrens aburteilen, das man im besten fall vielleicht einmal sporadisch angewendet hat, also stets in kombinirung mit heterogenen methoden, die naturgemäß die wirkung der ohnehin schwachen ansätze zum aufsatzverfahren paralysiren mußten?

Trotz aller modernistischen anwandlungen bewegt sich somit das von H. entworfene programm doch nur in den geleisen der sogenannten „vermittelnden“, d. h. zum teil noch alten richtung, die nicht den mut hat, mit den scholastischen anschauungen völlig zu brechen, sondern die nur tasten, laviren und flicken kann. Das verfahren, das H. auf der oberstufe im allgemeinen und dann hinsichtlich der zielleistung im besonderen mit seiner oberrealschule einschlägt, ist eigentlich recht bequem. Jedenfalls tun sich schüler und lehrer dabei nicht übermäßig weh. Beinahe wäre man versucht zu fragen, wozu man wegen des bißchen herübersetzerei im absolutorium zum unterricht einen neuphilologen brauche. Denn zu *diesem* unterrichtsresultat könnte es ein sprachlich beanlagter, aber nicht fachmännisch vorgebildeter altphilologe, germanist oder mathematiker ebensogut bringen.

H. meint, mit der von ihm angesetzten stundenangabe (je drei in den drei oberen klassen) sei die erreichung anderer ziele unmöglich. Dies ist ein irrtum. Die stundenanzahl ist ja allerdings bescheiden; allein es ließe sich damit bei einem auf *einheitlicher* methode aufgebauten aufsatzunterricht doch etwas anderes zuwege bringen. Stellt sich denn nicht *der* unterricht ein klägliches armutszeugnis aus, der bei *neunjährigem* kursus es sich nicht zutraut, die schüler dazu zu befähigen, daß sie ein paar armselige französische oder englische sätzchen aufs papier werfen? Oder setzt H. so mangelhaftes vertrauen in die leistungsfähigkeit der bayerischen neusprachlichen lehrerschaft, daß er mit dem endziel so tief greift? Das gäbe allerdings zu denken! Aber ich habe gewichtige gründe anzunehmen, daß die bayerischen neuphilologen gerade in ihrer praktisch-technischen vorbildung den kollegen der übrigen bundesstaaten nicht nachstehen. Es ist eben „der alte sturm, die alte müh'!“ Man kann sich zu nichts ganzem aufraffen! Nach dreißigjährigem kampf hat es die reform endlich zu-

[1] Dieser lehrplanentwurf ist nämlich hauptsächlich für die bayerischen verhältnisse gedacht.



wege gebracht, daß das unsinnige der *hin*übersetzung auch den konservativsten unter den sprachpädagogen gemach einzuleuchten beginnt. Setzen wir weitere zwanzig jahre dafür an, daß auch hinsichtlich der wertlosigkeit der *her*übersetzung allmählich die erleuchtung über unsere genossen komme. Dann wird endlich, wenn es nichts mehr zu übersetzen gibt, vielleicht im jahre 1925 die reform zu dem letzten punkte ihrer tagesordnung übergehen können, zu dem antrag auf annahme folgenden satzes: „Ausgangspunkt, mittelpunkt und endpunkt des neusprachlichen unterrichts bildet der — aufsatz.“

Gerhards französische schulausgaben nr. 20. — *Extraits de journaux.* Tableaux de la vie moderne en France par E. Dannheisser. Leipzig, Raimund Gerhard 1906. I. teil: Einleitung und text, VIII, 158 s. Geb. m. 1,30. II. teil: Anmerkungen in französischer sprache und wörterbuch. 48 s. Geb. m. —,35.

Ein willkommenes bändchen. Auszüge aus zeitungen als schulausgabe finden sich meines wissens bis jetzt nur in einer nummer der Velhagen & Klasingschen sammlung.[1] Das rührige Gerhardsche unternehmen hat sich durch die herausgabe dieser *Extraits* ein wirkliches verdienst erworben. Nichts ist ja besser geeignet, uns mit der gefühls- und gedankenwelt, den sitten und gebräuchen des fremden volkes vertraut zu machen, als die lektüre von zeitungen. Der etwas moderner angehauchte unterricht mag und kann dieses hilfsmittel nicht entbehren. Wäre nun die benützung von originalzeitungen an und für sich die empfehlenswerteste lösung der frage, so stößt doch dieses verfahren, besonders an kleineren orten, auf so große praktische schwierigkeiten, daß in wirklichkeit die schule sich mit auszügen begnügen muß.

Der wohlbekannte herausgeber verfolgt nun, wie er auf s. VII des vorworts bemerkt, mit dem vorliegenden bändchen den zweck, *que dans son ensemble l'ouvrage reproduise, au moral et au physique, l'image assez fidèle d'un numéro de journal français, élargi, il est vrai, et plus nourri que les exemplaires vendus quotidiennement aux kiosques.* Es soll uns also gewissermaßen eine zeitung im großen geboten werden. Die exzerpirten blätter sind hauptsächlich *Le Figaro*, *Le Temps* und *Le Matin*, doch wurde gelegentlich auch das *Journal des Débats*, *Le Journal, Le Gaulois* und der *Gil Blas* herangezogen. Nach einem einleitenden aufsatz, *Sa Majesté la Presse*, über den zweck und nutzen der presse, aus der feder von Jules Claretie, folgen 7 artikel über innere politik, unter denen *La Loi militaire, La Séparation des Eglises et de l'Etat*, *Le Patriotisme* die interessantesten sein dürften. Sieben weitere artikel werden der äußeren politik unter der überschrift *Colonies*

[1] Auch bei Landmann, der eine nummer der *Times* s. z. herausgegeben hat; vgl. ferner Hamilton, *The English Newspaper Reader*, 1908. *D. red.*

et Etranger gewidmet; sie betreffen vorwiegend den japanisch-russischen krieg. Die witterung erhält eine nummer, der gerichtssaal deren zwei. Die tageschronik (*Au jour le jour*) ist mit sieben, zumeist kürzeren notizen, das vermischte (*Faits divers*) mit dreien vertreten. Die eine mittelstellung zwischen beiden einnehmenden *Echos de partout* folgen dann mit fünf artikeln. Auch das „Lustige allerlei" (*Nouvelles à la main*) fehlt nicht. Unter der rubrik *Traits de mœurs* finden wir zwölf weitere die kulturellen verhältnisse illustrirenden artikel vereinigt (karneval, bauernregeln, tugendpreis, nationalfest, blumenmarkt, tabakverschleiß, jagd). Die elf nummern des *Feuilleton* sind fast alle bemerkenswert; ich erwähne daraus besonders die reizende kleine studie *Riquet* von Anatole France, das amüsante und wegen verschiedener argot-ausdrücke auch sprachlich lehrreiche *Mélodrame au Faubourg*, *Pour Gorki* in seinem oratorischen pathos; dann die für den schüler besonders interessanten nummern *La réforme de l'orthographe*, und *Les distributions de prix;* ferner *Le Centenaire de la Légion d'honneur*, und schließlich die das französische volk vorzüglich charakterisirende *Comédie politique*. Den abschluß des büchleins bilden zwei seiten annoncen.

Die mit den einzelnen auszügen vom herausgeber getroffene wahl bekundet durchweg vorzüglichen geschmack und einen sicheren blick für das charakteristische. Die zusammenstellung dieser zeitungsausschnitte ist somit ein äußerst glücklicher griff und bedeutet eine wertvolle bereicherung der schullitteratur.

Zur bemessung der aktualität der einzelnen artikel wäre vielleicht die angabe des jeweiligen datums wünschenswert gewesen, wie es übrigens in zwei fällen der autor selbst für nötig fand, nämlich bei nr. 9, anm. zu s. 28, z. 17, und bei nr. 16, s. 41, z. 26. Die beiden seiten annoncen hätten als noch zum text des buches gehörig fortlaufende paginirung tragen sollen; in der gegenwärtigen anordnung hält man sie auf den ersten blick für anzeigen des verlegers und beachtet sie kaum.

Anmerkungen und wörterbuch stehen leider nicht ganz auf der bemerkenswerten höhe des textes. Der wert des bändchens rechtfertigt wohl ein genaueres eingehen auf die schwächen dieser beiden beigaben. In den erklärungen, die teils sprachlicher, teils sachlicher natur sind, fehlt es zunächst an der nötigen konsequenz. Wir haben hier einmal eine reihe sprachlicher anmerkungen, die fast vollständig *überflüssig* sind: *apprendre* zu s. 23, z. 1; *plus—plus* (s. 23, 4); *des plus cordiales* (s. 36, 25); *à moins que* (s. 37, 20); *à entendre* (s. 47, 8); *je n'ai pas le sou* (s. 52, 7); *à moins d'avoir vu* (s. 106, 21). Diese sachen müssen jedem schüler geläufig sein. Andererseits *fehlen* eine reihe oft recht seltener wendungen, deren kenntnis man beim schüler kaum voraussetzen kann: *près la Comédie* (s. 1, 16); *soit* (s. 2, 26); *faut-il que* (s. 40, 15); *fort de* (s. 67, 2). Auch einige sacherklärungen hätte man sicher noch

gewünscht; so *Le quatrième Etat* (s. 1, 9); *Conclave* (s. 12, 19); *charrette anglaise* (s. 49, 3); *les pouvoirs publics* (s. 67, 6); *Le Grand Turc* (s. 71, 25); *L'Ecole Polytechnique* (s. 94, 21; ist später bei s. 97, 25 erwähnt, wo man es nicht sucht). Da *nouvelles à la main* erklärt wird, müßte folgerichtig dasselbe bei *au jour le jour* (s. 48, 8), *faits divers* (s. 55, 13) und *échos de partout* (s. 60, 1) geschehen. Ferner ist *ungenau* die sachliche erklärung zu *opposition* (s. 25, 4: die hier gegebene definition ist doch nicht die wesentliche!); *unrichtig* sind die sprachlichen erklärungen zu s. 72, 2, wo *par ce qu'il est* nicht bedeutet: *par les raisonnements qu'il est,* denn unter *il* ist *raisonnement* zu verstehen, sondern *par un moyen, par une façon de penser qu'il* [*le raisonnement*] *est le plus impropre* . . .; zu s. 127, 15, wo *rien que* mit folgenden *gérondif* nicht mit *borner,* das die handlungsweise des subjekts einschränken würde, zu erklären ist, sondern wo die redensart vom standpunkt des lesers aus urteilt und etwa soviel bedeutet wie: *il suffit qu'on prenne en considération que* . . .; zu s. 146, 17, wo *bête de somme* soviel ist als *personne qui travaille comme une bête de somme* (*au sens propre*!), d. h. also *personne de qui on exige un travail excessif.* Sachlich *ungenügend* und dabei als übersetzungshinweis in einer einsprachigen ausgabe befremdend ist die das *que* betreffende anmerkung zu s. 148, 16. In der *sprachlichen* form anfechtbar: s. 73, 2: *j'ai trouvé,* müßte heißen: *je* L'*ai trouvé,* besser: *je devine*; s. 123, 19: *un qui* falsche und vulgäre ausdrucksweise statt *un homme qui, celui qui*; s. 128, 3: *gagner sa nourriture* statt *gagner son pain, sa vie*; s. 146, 17: *personnage qui fait tout* statt *personne qui fait tout.* Diskutabel ist schließlich auch noch s. 150, 15, wo *que* wahrscheinlich eher im konditionalen sinne von *si* gebraucht ist, also *si l'idée a dévié, cela vient de ce que* . . . (cf. Plattner, *Das verb in syntaktischer hinsicht,* s. 56).

Unter ähnlichen unvollkommenheiten leidet das wörterbuch. An *überflüssigen* wörtern habe ich mir nicht weniger als 86 notirt; ein schüler, der *dieses* bändchen lesen will, müßte tatsächlich wörter wie *accident, amitié, aucun, aussi, conquête, difficulté, événement, exception, façon, feuille* — um nur einige zu nennen — kennen. Diesen gegenüber kann der schüler folgende *fehlenden* vokabeln mit recht vom wörterbuch erwarten: *monstruosité, forfaiture, frontispice, débaptiser, estival, ci-dessous, tribunal, contre-maître, versant, office, se disloquer, cantinière, déboucher, buée, tunique, daumont, passe-droit* (s. 101, 11; die im wörterbuch angegebene bedeutung bezieht sich auf eine andere stelle), *sceau, charretée, se dessiner, gallophobe. Ungenügend* bzw. *falsch* erscheint mir die übersetzung folgender wörter: *nourri* (zu s. 4, 21), nicht „nahrhaft", sondern = *développé, vigoureux, plein,* gegensatz zu *serré*; *soupente* (s. 5, 2) „hängebalken" statt „dachzimmer"; *dégringolade* (s. 14, 17), unzureichende verdeutschung; *intermittent* (s. 43, 9) „nachlassend" statt „aussetzend"; *enquête* (s. 49, 22), umfrage statt (auf zeugenverhör beruhende) untersuchung; *contravention* (s. 77, 2) nicht „geld-

strafe", sondern nur „übertretung (eines polizeilichen verbots)" = *infraction aux règlements de police*; hier mußte dann die ganze redensart *dresser une contravention à qn.* erwähnt werden, etwa = „jemand wegen polizeilicher übertretung aufschreiben".

Warum ist statt der näherliegenden männlichen form nur die weibliche erwähnt bei *évocatrice* (s. 55, 18) und *quémandeuse* (obwohl hier das maskul. im texte vorkommt [s. 151, 22])? Die alphabetische reihenfolge ist nicht eingehalten von *heure* bis *hue*, ferner bei *t*, wo *traquer* erst hinter *transversal* eingereiht sein sollte. Aussprachebezeichnung gibt das wörterbuch nicht, hierin ist es konsequent; immerhin würde dem schüler mit phonetischer umschreibung vielleicht ein dienst erwiesen werden bei: *osciller*, *escroc* und einigen modernen fremdwörtern wie *interviewer*, *reporter* (subst.), *toaster*. Offengestanden, am liebsten hätte man auf das wörterbuch hier ganz verzichtet; denn ohne zuhilfenahme eines französisch-französischen diktionärs können die schwierigen artikel zum mindesten doch nicht gelesen werden; oder man hätte der konformität mit den französisch geschriebenen anmerkungen zuliebe auch ein französisches wörterbuch verfassen sollen.

Das werkchen wird meiner ansicht nach mit wirklichem gewinn nur in den *oberen* klassen zu lesen sein; denn einige nummern bieten recht erkleckliche inhaltliche oder sprachliche schwierigkeiten, so die nummern 1, 6, 32, und auch die übrigen sprachlich anscheinend leichten artikel setzen beim schüler eine gewisse gewandtheit, beim lehrer sicheres vertrautsein mit den französischen verhältnissen voraus. Eröffnet wird das bändchen durch ein glänzend geschriebenes vorwort; das ist urechtes französisch, aus unverfälschter, direkter quelle. Hätten wir doch lauter solche schulausgaben mit solchen vorworten, so verständnisvoll hergestelltem text! Wie gerne würde man dann die schwächen der üblichen beigaben (anmerkungen und wörterbuch) mit in kauf nehmen!

Prof. ANTON STANGL, *Die verbesserung der schriftlichen arbeiten aus französisch und englisch.* Sonderabdruck aus der *Österr. Mittelschule*, XX. jahrgang, 1. heft. Im selbstverlage des verfassers. 12 s.

Der hier im druck niedergelegte vortrag wurde zwar schon im jahre 1905 gehalten, behandelt aber ein auch heute — leider! — noch allzu zeitgemäßes thema, das thema der überbürdung der lehrer durch korrekturen. Stangl trifft durchaus das richtige, wenn er sagt, das übermaß der schriftlichen arbeiten sei für den unterricht nutzlos, für den lehrer schädigend. Die schrift, bei deren lektüre einem das eigene elend so recht zum bewußtsein kommt, geht dem erwähnten übelstande energisch zu leibe, wie aus einigen zitaten ersehen werden kann ... „Die kraft des lehrers wird durch eine arbeit aufgezehrt, die dem schüler keinen dem opfer entsprechenden nutzen bringt." ... „Man bringt mit den vorgeschriebenen schriftlichen arbeiten so viel zeit zu,

daß zu übungen nebenbei keine zeit mehr übrig bleibt." ... „Das gefühl mit einer niemandem nützlichen arbeit seine kraft und zeit zu verzetteln, bohrt sich bei jedem hefte tiefer und tiefer, und je genauer der lehrer verbessert, desto mehr leidet sein auge, sein nervensystem, seine spannkraft und sein eigenes wissen." ... „Jeder lehrer, welches fach er auch vertritt, findet für seine fortbildung außer der vorbereitung für die klasse arbeit genug. Neben dieser für alle gleichen wissenschaftlichen und methodischen arbeit hat der neusprachler eine besondere arbeit zu leisten, die bei der abnahme des mechanischen gedächtnisses von jahr zu jahr wächst, er muß wortschatz und sprachfertigkeit lebendig erhalten, und da diese tätigkeit im unterrichte das unmittelbare ist, so muß er notgedrungen andere nicht minder wichtige studien zurückstellen, nicht zum vorteile der schule und des standes. Während er also einen stoß hefte um den anderen erledigt, fühlt er schmerzlich, wie sein eigenes können erlahmt und abbröckelt." ... „Das sprachgefühl" — ohne das besonders der nach reform unterrichtende lehrer nicht operiren kann — „bedarf der entwickelung durch *lesen*, *lesen* und wieder *lesen*. Sogar der lehrer des deutschen, der doch aus dem unerschöpflichen schatze der muttersprache tag für tag schöpft, kann des lesens zu diesem zwecke nicht entraten, nun der lehrer einer fremden sprache! Zum mindesten sollte er ebensoviel zeit dafür verwenden als für die hefte, daher muß für das lesen erst raum geschaffen werden."

Stangl gelangt zu der schlußfolgerung: *„Es wird anerkannt, daß die lehrer der lebenden sprachen mit einer unverhältnismäßig hohen korrekturarbeit belastet sind, und daß sie wegen ihres besonderen bedürfnisses nach weiterbildung entlastet werden sollten."*

Dem verfasser kann man in allen seinen ausführungen wohl nur beipflichten. Ich persönlich bin sogar der meinung — wie ich kürzlich an anderer stelle[1] ausgeführt habe —, daß nur dann, wenn die lehrer in den korrekturen (oder, was in der wirkung auf dasselbe hinausläuft, in der pflichtstundenanzahl) *wirksam* entlastet werden, auf beseitigung des widerstandes zu rechnen ist, den immer noch weite kreise der neusprachlichen lehrerschaft der praktischen verwirklichung der reformideen entgegensetzen. Ist ja schon vom allgemein pädagogischen standpunkt aus die in unseren schulen übliche vielschreiberei zu verwerfen, weil sie die jungen deutschen zu unfreien wesen erzieht, so wird im fremdsprachlichen betrieb dieser götzendienst, den man mit dem geschriebenen worte treibt, geradezu verhängnisvoll, denn er hält auch heute noch den unterricht in den fesseln der scholastik, ich meine der alten (grammatisirend-übersetzenden) methode, fest. Und gerade dagegen kämpft bekanntlich die reform an. Reform und ein in schreibseligkeit untergehender unterricht schließen sich im

---

[1] Vgl. die anm. hier oben s. 106.

prinzip aus. Die vitalsten interessen der reformbewegung verlangen somit die abschaffung, bzw. möglichste einschränkung dieser logolatrie. Müssen sich denn wirklich erst etliche schock gerade der besten und brauchbarsten unter den deutschen neuphilologen physisch, psychisch und intellektuell lahm korrigiren, bevor die schulbehörden zu der einsicht gelangen, daß der von der alten methode überkommene schreibusus mit den heute schon vielfach verwirklichten reformideen unvereinbar ist? Also *luft, luft* für den lehrer! Augenblicklich droht er in der korrekturatmosphäre[1] schier zu ersticken. Denn vergessen wir nie, daß die reform zunächst nicht beim schüler, sondern beim *lehrer* einzusetzen hat.

Leipzig-Gohlis. Ludwig Geyer.

Monod, *Histoire de France.* Bielefeld u. Leipzig, 1905, Velhagen und Klasing. VI und 224 s. M. 1,40.

Zur kennzeichnung des buches seien folgende sätze aus der einleitung angeführt: *Dans ce court résumé . . . qui doit être un livre de lecture autant qu'un livre d'étude, on s'est attaché à éviter toute érudition indigeste. On n'a retenu que les faits et les dates strictement nécessaires . . . l'histoire de la civilisation y tient la plus grande place; le détail des guerres a été intentionnellement omis. Nous avons passé rapidement sur les faits que nos jeunes lecteurs étudient dans l'histoire générale ou dans l'histoire d'Allemagne, et que nous supposons connus: l'œuvre de Charlemagne par exemple, les grandes découvertes, les luttes de Charles-Quint, de Frédéric II, de Napoléon. Nous avons au contraire insisté sur certaines pages moins classiques, intéressantes pour des étrangers, telle que la Réforme française, l'œuvre intérieure de Napoléon Ier, l'œuvre de la 3e République.*

Das buch ist in der tat vorzüglich geeignet als ergänzung und verbindung der auf der oberstufe zu lesenden werke über einzelne perioden der französischen geschichte und kultur; es wird ferner gute dienste leisten als grundlage für vorträge, freie arbeiten und aufsätze. Seinen wert erhöhen noch die in einem *appendice* (s. 177—217) enthaltenen *lectures*, d. h. kurze, bekannten historikern entlehnte bilder aus den wichtigsten abschnitten der geschichte. Nur zwei bemerkungen möchte rez. machen: gekürzt werden könnten die die ältesten zeiten behandelnden ersten zwei kapitel; dafür in den *lectures* einige bilder aus der zeit der erniedrigung und erhebung Preußens zugesetzt werden, zeiten, auf die man im französischen aufsatz nicht verzichten kann. — Ein kommentar ist, wie ein im buche angebrachter zettel sagt, nicht erschienen; das verlagsverzeichnis dagegen nennt einen

[1] In Sachsen z. b. erreicht die korrekturziffer eine höhe, die für den lehrer, der seine sinne auch noch für weniger geisttötende arbeit sich gesund erhalten möchte, gar nicht zu bewältigen ist.

herausgeber sowohl für die vorliegende B-ausgabe wie für die reformausgabe.

Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Ausgewählt und erklärt von dr. LUDWIG HASBERG. Glogau, Flemming. XV u. 135 s. M. 1,60.

Das buch besteht aus kurzen originalstücken, nur acht abschnitte hat der herausgeber aus verschiedenen autoren zusammengestellt. Wenn er im vorwort sagt, daß die trockene aufzählung und aneinanderreihung geschichtlicher tatsachen auf unsere schüler oft ermüdend wirkt, so ist dem entgegenzuhalten, daß eine solche lektüre niemand wählen wird, gerade deswegen zieht man eben werke bedeutender historiker über bestimmte zeitabschnitte zusammenstellungen der ganzen geschichte des fremden volkes vor, da diese leicht in den gerügten fehler fallen. Auch vorliegendes buch ist, fürchte ich, ihm nicht ganz entgangen; besonders einige der erwähnten 8 stücke, wie *Charlemagne*, *Les Croisades*, *Bataille d'Azincourt*, *Époque la plus glorieuse des lettres françaises*, und einige andere, z. b. *Les Traités de 1815* (16 zeilen!) bieten wenig mehr als namen. Auch die kulturgeschichtlichen stücke sind zum großen teile zu kurz und daher zu dürftig. Das buch soll sich für untersekunda bis prima eignen; damit ist wohl gesagt, daß es als privatlektüre gedacht ist. Aber für erstgenannte klasse kommt m. e. diese noch nicht in betracht, für I sind die stücke meist zu kurz, inhaltlich dürftig und zu leicht, wie schon die namen der verfasser, denen die meisten entlehnt sind, zeigen (Martin, Lamé-Fleury 6 stücke, Blanchet 2, Ducoudray 6). Nur wenige sind für I geeignet, von denen aber einige, wie *État de la France au XVe siècle* (Guizot), *Caractère de Napoléon Bonaparte* (Taine) für andere klassen wieder zu schwer sind. Die in dem buche getroffene auswahl scheint mir also nicht recht glücklich.

VOLTAIRE, *Les Guerres de Louis XIV pour le rétablissement des Stuarts et la succession d'Espagne.* Für den schulgebrauch bearbeitet und erläutert von dr. O. GLÖDE. Glogau 1904, Flemming. VII u. 84 s. M. 1,20.

Der originaltext ist stellenweise stark gekürzt, so fehlen im ersten teile alle ereignisse auf dem festlande während des 3. raubkrieges, nur die beziehungen mit England sind behandelt, und im spanischen erbfolgekriege sind auch nur die hauptschlachten ausgewählt. — S. 1,25 f. ist der sinn durch eine auslassung zerstört, so wie der satz jetzt lautet, ist das einleitende *mais* unverständlich. — Die kommentirung zeichnet sich durch knappheit aus und bringt nur sachliche erklärungen; in der zweiten hälfte häufen sich aber die wiederholungen sehr stark. So wird beispielsweise gesagt, daß *le Milanais* das gebiet von Mailand ist, in den anm. zu 21, 9; 35, 13; 50, 20; 50, 24! Solcher fälle könnten mehrere angeführt werden. Zu 16, 14 wird eine er-

klärung zu *Le prince de Conti* gegeben und auf anm. 27, 25 und 34, 2 verwiesen, zu 16, 17 wird *Monsieur le Duc* erklärt und auch auf anm. 27, 25 hingewiesen. Man erwartet also, dort weitere belehrung zu finden, findet aber nur: „vergl. anm. 16, 17“ und „vergl. anm. 16, 14“. Das ist völlig zwecklos.

Wer überhaupt Voltaire noch lesen will und nicht neuere darstellungen, wie die von Duruy, vorzieht, dem kann vorliegende ausgabe empfohlen werden.

Barrau, *L'Histoire de la Révolution Française de 1789* etc. Bearbeitet von dr. O. Glöde. Glogau, Flemming. VI u. 103 s. M. 1,50.

Die ausgabe reicht bis zur schreckensherrschaft, die sie noch kurz schildert, ohne sie jedoch abzuschließen; vielleicht wäre es daher besser gewesen, mit dem tode des königs zu enden oder bis zur hinrichtung Robespierres zu gehen. Um diese ganze zeit auf 74 seiten zu bewältigen, sind teilweise ziemlich starke kürzungen vorgenommen, z. b. fehlt die schöne einleitung, die königliche sitzung, der schwur im ballhaus; doch ist der zusammenhang am ende und anfang der kapitel durch einige kurze bemerkungen hergestellt. Folgende einzelheiten wären in betreff der textgestaltung zu bemerken. Da das erste dekret der *Assemblée constituante* — mit recht — fortgelassen ist, fehlten auch besser die einleitenden worte s. 8, 28f. Auf s. 14, 18f. haben die worte *cependant* und des *deux autres victimes* keine rechte beziehung, da die ermordung dieser zwei opfer ausgelassen ist. Ebenso hat wegen einer kürzung das *cependant* 25, 24 keinen sinn. S. 44, 10 f. ist aus dem sonst weggelassenen dekret als erzählung in den text aufgenommen, unnötigerweise, da aus zeile 22ff. dasselbe hervorgeht. *Honneur* 47,35 und *élargir* 48,5 erhalten ihre bedeutung erst durch eine ausgelassene stelle. — Die anmerkungen beschränken sich auf sachliche erklärungen und sind durchaus korrekt. Vielleicht könnten noch anmerkungen gegeben sein zu 32,37: *constitution de 1791*; zu 40,35 *Lafayette*, in der zu 6,5 ist nur gesagt, daß er *nach* dem 10. august floh; zu 57,32 *assemblées primaires*; zu 69,35 *défection de Dumouriez*. Die anm. 58,32 gehört schon zu 56,22; überflüssig ist die zu *roide* 66,17, da im texte *raide* steht, ebenso die erste hälfte der zu 71,12, da der text s. 71,16ff. dasselbe sagt, endlich solche, die wie 54,6; 56,22 nur unwichtige biographische notizen (vornamen, geburts- und todesjahr) bringen. Anm. zu 11,27 ist unrichtig: *le comité permanent de l'hôtel de ville* ist nicht „der ständige ausschuß der sektionen der *Assemblée constituante*“, sondern der sektionen von *Paris*. — Das werk Barraus hat sich als lektüre der OII der realanstalten bewährt, auch diese ausgabe ist zu empfehlen.

Barrau, *Histoire de la Révolution française*. Für den schulgebrauch herausgegeben von prof. dr. Max Pfeffer. Leipzig-Wien 1907, Freytag-Tempsky. 119 s. M. 1,20, wörterb. 0,40.

Die ausgabe sucht einen möglichst zusammenhängenden text zu geben, der bis zum tode des königs reicht. Sie erreicht das, indem sie manches ganz wegläßt (*Anniversaire de la prise de la Bastille*), anderes so stark kürzt und zusammenzieht, daß statt des textes von Barrau eine kurze inhaltsangabe in zum teil ganz abweichenden worten herauskommt. Das ist besonders der fall bei den verschiedenen volksaufständen: zug nach Versailles am 5. und 6. oktober (s. 33,3—34,10); aufstand vom 20. juni (s. 68,29—69,6); vom 10. august (s. 70,5—70,28); septembermorde (s. 71,20—72,20). Dagegen ist an sich nichts einzuwenden, sobald es nicht zu häufig geschieht, nur hätten diese stellen als bloße inhaltsangaben gekennzeichnet werden sollen. Auf der anderen seite sind die inneren verhältnisse: parteien, verfassungsfragen und dergl., besonders die zivilverfassung der geistlichkeit, eingehender behandelt als in anderen ausgaben. Daher möchte ich die vorliegende ausgabe nur der I zuweisen. S. 10 hätte auch die wahl von Siéyès aufgenommen werden können. S. 26,9 und 26,23 wiederholen sich infolge einer auslassung. — Der kommentar ist sehr sorgfältig gearbeitet, er ist eingehend ohne weitschweifig zu werden. Geringfügige versehen sind: anm. 9,11 lies 1748 statt 1788; in der anm. 59,29 ist auf eine „s. 150“, in der anm. zu 69,34 auf „s. 184, 186“ verwiesen, die es nicht gibt. — Druckfehler: 31,28 *de* statt *des*; 43,34 *soux*; 47,31 *comptE*; 76,13 *très-affligé*; 76,20 *Conventiou*; 86,18 *ue*.

Im anschluß an die letzten zwei ausgaben sei erwähnt:

Petzold, *Die synonyma in Barraus Histoire de la Révolution Française* nebst sachlichen zusammenstellungen (reichstag, gerichtswesen, heer, krieg usw.). Sonderabdruck des programms der oberrealschule i. e. in Mühlhausen i. Thür. Mühlhausen, F. Schröter. 35 s.

Die schrift enthält sämtliche in der Velhagenschen ausgabe desselben verfassers vorkommenden synonyma in alphabetischer reihenfolge mit stellennachweis. Unter den im titel genannten und einigen anderen schlagwörtern sind mehrere unterabteilungen vereinigt, z. b. unter „gerichtswesen“: gericht; gerichte; strafrecht; gerichtshof; richter; straftat, vergehen, verbrechen; verbrecher; zur last legen; verdacht; prozeßverfahren; anklagen; vorladen; vorführen, erscheinen; die person des angeklagten feststellen; verhören; verteidigung; fragestellung; antrag des staatsanwaltes; erkennen, urteil; schuldig; verurteilung, strafe; instanz, berufung; aufhebung des urteils; freispruch; straflosigkeit; acht. Man sieht, welche reiche auswahl geboten wird, und wieviel gelegenheit sich bietet, bei der lektüre auf dieses gebiet einzugehen. Die kommentare könnten in dieser beziehung mehr tun, vielleicht in einem anhange die wichtigsten synonyma zusammenstellen. Die schrift sei daher der beachtung empfohlen. Ihre übersichtlichkeit würde vielleicht noch gewinnen, wenn die allzu zahlreichen verweisungen von einem stichwort auf das andere vermindert würden.

Breslau. Curt Reichel.

Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer schulausgaben.

Auswahl englischer dichtungen von Ph. Aronstein. Bielefeld und Leipzig. 1905. 316 s. M. 2,—.

Über die notwendigkeit der einführung der schüler in die fremdsprachliche poesie kann keinerlei zweifel bestehen. Allein, daß die auswahl der gedichte keine geringen schwierigkeiten bietet, geht schon daraus hervor, daß ein und dieselbe verlagsbuchhandlung zwei sammlungen englischer gedichte veröffentlicht hat, 1905 die von Albert Benecke herausgegebene *Anthology of English Poetry* und die vorliegenden *Selections from English Poetry.* Es ließ sich so nicht vermeiden, daß mehrere gleiche gedichte in beide sammlungen aufgenommen wurden. Allein Benecke greift, soviel ich sehe, nicht über Shakespeare zurück und bringt aus der poesie des 16. und 17. jahrhunderts außer *Antony's Funeral Oration* und einem sonett von Englands größtem dichter nur noch einen kurzen abschnitt aus Miltons *Paradise Lost,* während Aronstein aus derselben zeit außer fünf sonetten, sieben liedern und einzelnen abschnitten aus den lust- und trauerspielen Shakespeares sowie vier liedern Miltons und vier abschnitten aus dem *Verlorenen paradies* auch drei altenglische balladen und proben aus Marlowe, Ben Jonson, Robert Herrick und John Dryden darbietet. Was die aufeinanderfolge, in der die dichter aneinander gereiht sind, anbelangt, so ist sie bei Benecke alphabetisch, bei Aronstein dagegen chronologisch; letzterer ist entschieden der vorzug zu geben. Aronstein berücksichtigt ferner die amerikanischen dichter in viel größerem umfange als Benecke. Seine sammlung enthält außerdem 14 recht hübsche illustrationen. Eine gewisse subjektivität ist bei der beurteilung dessen, ob ein poetisches erzeugnis in eine derartige anthologie aufzunehmen ist oder nicht, unvermeidlich. Doch ließ sich Aronstein dabei von bestimmten stofflichen, ästhetischen und pädagogischen grundsätzen leiten, deren richtigkeit allgemein anerkannt werden muß. Da die sammlung den schüler durch alle klassen begleiten soll, hat der herausgeber neben ganz leichten und einfachen gedichten wie fabeln und proben aus der kinderlyrik auch solche dichtungen aufgenommen, die an die sprachkenntnisse und fassungskraft des lernenden ziemlich hohe forderungen stellen. Neben der reinen lyrik sind auch rein erzählende und eigentlich epische dichtungen vertreten. Die hervorragendsten dichter fanden durch reichliche proben besondere berücksichtigung. Es wurden dabei vorzugsweise solche dichtungen ausgewählt, die die eigenart der einzelnen dichter erkennen lassen, und die auch für die gegenwart von bedeutung sind. Die poesie des 19. jahrhunderts nimmt deshalb den größten raum ein. Die auswahl unter den amerikanischen dichtern wurde so getroffen, daß nur diejenigen berücksichtigt wurden, deren werke nach inhalt und form originell sind und uns ein bild von eigentlich amerikanischem leben zu bieten ver-

mögen. Endlich bringt die sammlung Aronsteins auch einige übersetzungen deutscher gedichte und mehrere poetische stücke, die deutsche geschichte oder sage behandeln. Ein anhang enthält wertvolle biographische notizen über die einzelnen dichter, und ein für den lehrer bestimmter ergänzungsband behandelt die englische verslehre und bietet wertvolle sachliche anmerkungen, einige mustergültige übersetzungen und ein sorgfältig durchgesehenes wörterbuch mit aussprachebezeichnung.

Man kann dem herausgeber zu seiner vorzüglichen arbeit nur glück wünschen, jeder lehrer der englischen sprache wird ihm für seine große mühe dankbar sein. Auch die äußere ausstattung der sammlung verdient alles lob. Sie wird in keiner schule, in der englischer unterricht erteilt wird, entbehrt werden können.

E. H. LEIBIUS, *Anglo-German Song-book.* Stuttgart, Glaser & Sulz. 1900. 52 s. M. 1,—.

Das deutsch-englische liederbuch ist zunächst für den *Anglia Literary Club* in Stuttgart, dessen vorstand der herausgeber ist, sodann allgemein für alle die vereine und gesellschaften bestimmt, in welchen sowohl die deutsche als auch die englische sprache gesprochen und geselligkeit gepflegt wird. Es enthält 13 deutsche lieder mit englischer übersetzung und 10 englische lieder mit deutscher übersetzung, dazu das bundeslied des *Anglia Club* in Stuttgart, das nach derselben melodie wie „Deutschland, Deutschland über alles!" gesungen wird, und ein abschiedslied, dessen deutscher und englischer text von Leibius herrührt. Wenn letzterer im vorwort sagt: *with every song either English or German words may be used without the least offence to the ear of anybody,* so mag dies vielleicht für englische ohren zutreffen; für deutsche nerven dürften derartige konzerte kaum erträglich sein. Dem zwecke des büchleins entsprechend mußte Leibius natürlich in erster linie darauf achten, daß der rhythmus der übersetzungen sich dem der originale genau anpaßte, und es ist klar, daß dadurch wie auch dem reim zuliebe manche härte und manche abweichung im übersetzungstexte entstehen mußte. Im allgemeinen jedoch hat der herausgeber, der früher sekretär des britischen konsuls in Stuttgart war und das englische ziemlich beherrscht, seine aufgabe mit viel geschmack und geschick gelöst. Er hat den volkston zu wahren gewußt und sprachlich und dichterisch brauchbare texte geliefert. Das hübsche bändchen kann allen schulbibliotheken zur anschaffung warm empfohlen werden.

Französisch-englische klassikerbibliothek. Herausgegeben von I. BAUER und TH. LINK.

43. bändchen: *The Children of the New Forest* by Captain MARRYAT. Bearbeitet von G. BUCHNER. München, I. Lindauer. 1903. 117 s. M. 1,—.

Die vorliegende novelle ist in vielen sammlungen zu finden. Die handlung spielt zu der zeit, wo das englische volk wegen verletzung seiner freiheiten durch Karl I. sich in waffen gegen seinen könig erhob. Die erzählung behandelt die erlebnisse der vier kinder eines englischen obersten, die, durch den bürgerkrieg ihrer eltern beraubt, von einem treuen anhänger der familie im New Forest erzogen werden. Dem texte sind nur wenige sachliche anmerkungen und ein wörterverzeichnis beigegeben. Druck, format und einband geben zu keinerlei ausstellungen anlaß. Das bändchen eignet sich am besten zur lektüre im zweiten oder dritten unterrichtsjahr.

English Library. MARK TWAIN, *The Prince and the Pauper.* Herausgegeben von C. TH. LION. Dresden, verlag von G. Kühtmann. 1901. 146 s. M. 1,60.

Das buch hat etwa die hälfte des originalwerks zum abdruck gebracht. Die erzählung empfiehlt sich als geeignete schullektüre für O III oder U II durch die lebendige schilderung der ereignisse und zustände beim tode Heinrichs VIII. und der thronbesteigung Eduards VI. Der spannende verlauf der schicksale, die die beiden helden, *the prince* und *the pauper*, durchzumachen haben, sorgt dafür, daß das interesse der schüler immer ein reges bleibt. Man vermißt in der einleitung einige bemerkungen über das leben und schaffen des verfassers. Ein gesondertes bändchen enthält sachliche und grammatische anmerkungen, die sich auf das notwendigste beschränken und jedem lehrer willkommen sein werden. Das *questionnaire*, das den anmerkungen angehängt ist, wird manchem überflüssig erscheinen; doch kann man keinerlei bevormundung darin erblicken, sofern die fragen den schülern nur als hausarbeit zur schriftlichen beantwortung gegeben werden. Jedenfalls ist der lernende dadurch genötigt, sich noch einmal in die lektüre zu vertiefen. Ein 92 seiten umfassendes, sorgfältig durchgesehenes wörterbuch, das auch noch sachliche erklärungen und eine menge idiomatische wendungen enthält, ist ebenfalls in einem gesonderten bändchen dem textbuche beigegeben.

CH. M. MASON, *The Counties of England.* Ausgewählt und erklärt von OTTO BADKE. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1904. 2. auflage. 190 s. M. 1,—.

Die erste auflage des buchs war rasch vergriffen. Dies schon spricht für die brauchbarkeit desselben. Es führt den schüler in leicht verständlicher sprache in die geschichte und die geographie der englischen grafschaften und in das leben und treiben ihrer bewohner ein und macht ihn so mit dem englischen volksleben gründlich bekannt. Der vorliegenden auflage ist eine vom herausgeber eigens für die texte bearbeitete karte von England beigegeben worden. Das buch enthält fünf hübsche abbildungen, nämlich von Windsor, von dem geburtshause Shakespeares, dem St. John's College in Oxford, dem Eton College

und von der pilchardfischerei. Es bietet geeigneten lesestoff für das dritte unterrichtsjahr; auf der oberstufe kann es mit erfolg für die privatlektüre verwendet werden.

Stuttgart. PHILIPP WAGNER.

Echo of Spoken English. First Part: Children's Talk. By ROB. SHINDLER, M. A. London. Phonetic Transcription by HERBERT SMITH, M. A., Ph. D. Marburg, 1908. N. G. Elwert. VI, 73 ss. M. 1,50.

By transcribing phonetically Shindler's *Echo of Spoken English*, Dr. Smith has put within reach of students of English, and more especially those who are learning English on reform lines, a very useful little book.

The subject-matter consists of "Children's Talk," and contains 60 conversations and letters on various subjects. Dr. Smith has transcribed these in Standard Southern English, using the alphabet of the *International Phonetic Association.*

It is always a difficult question to decide what style of pronunciation ought to be given in books of phonetic transcriptions. In transcribing conversations for elementary teaching purposes, it is in general advisable to indicate a rather more careful style of pronunciation than that actually heard most frequently in rapid conversation. This is recognised by Dr. Smith, who has succeeded in "striking a mean between the careless familiarity of the most rapid speaking on the one side and affected, unnatural correctness on the other."

In one or two cases it might perhaps have been better to adopt a still more careful style of pronunciation than that given, though this is of course to a large extent a matter of taste. It is doubtful, for instance, whether the weakening of [ai], [au] in unstressed syllables would be sufficiently marked in careful conversational pronunciation to justify the use of [əi], [əu] in the transcription, as has been done throughout this book (examples: [ˈɔːl‿əbəut ðə ˈbɛːəz, (h)wəil‿əi m‿əˈwei]). It might also have been better to use the strong form of the word "have" (viz. [hæv]) and not the weak form [əv] when the word is used as a principal verb (example: [ˈgəːlz əv ˈverĭ fʌnĭ ˈneimz]). Other examples of pronunciations which might be regarded by some as rather too familiar to be recommended for teaching purposes are [indʒə-ˈrʌbə], [ˈwenzdi], [ˈpousmən], [səˈpiəriə], for the more careful [indjəˈrʌbə], [ˈwednzdi], [ˈpoustmən, [sjuwˈpiəriə]. Such forms are however not numerous.

On the whole the transcriptions are excellent in every way, and they are clearly and accurately printed.

One innovation should be noticed. The symbol [‿] has been used to indicate the absence of the glottal plosive [ʔ]; the introduction of this symbol will be found especially useful to German students of English.

Wimbledon. D. JONES.



English Prose Selections. Auswahl englischer prosastücke vom 16. jahrhundert bis zur gegenwart von dr. Ph. Aronstein. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1907. XI und 410 s. — Ergänzungsband: anmerkungen. 85 s. M. 3,—.

Die absicht des herausgebers ist es, mit diesem buche — als seitenstück zu seinen *Selections from English Poetry* — ein bild von der englischen prosalitteratur in ihren hauptgattungen und hauptvertretern zu geben. Auch die lehrpläne fordern, daß der schüler ein bild von der eigenart der englischen litteratur (also nicht bloß der poesie) seit Shakespeare in haupttypen erhalte. Bei der geringen zur verfügung stehenden zeit kann das nur im allerbescheidensten maße geschehen, es erscheint mir ausgeschlossen, neben der semesterlektüre noch zwei bände von solchem umfange (die gedichtsammlung umfaßt auch ca. 300 s.) zu bewältigen. Doch soll mit diesen bemerkungen der wert vorliegender sammlung durchaus nicht geschmälert werden, sie kann solchen primanern, die besonderes interesse für die neueren sprachen haben, zum privatstudium empfohlen werden. Sie wird ihnen vieles interessante bieten und sie zur späteren lektüre manches werkes, von dem sie hier einen teil kennen lernen, anregen.

Breslau. Curt Reichel.

Fritz Mauthner, *Die sprache.* (*Die gesellschaft*, hsg. von M. Buber, Frankfurt a. M. Bd. IX.) O. J. 120 s. M. 1,50.

Es ist mit freude zu begrüßen, daß die dem fachmann von Steinthal, Wundt u. a. her bekannte betrachtung der sprache in ihrem innigen zusammenhang mit den lebenserscheinungen der volksseele nun auch einem größeren leserkreis vorgeführt wird. Dabei wird jeder, der sich schon mit ähnlichen fragen beschäftigt hat, das kleine buch mit vorteil lesen, selbst wenn er des vfs. *Kritik der sprache* kennt; für den aber, der sich an die drei bände dieses werkes nicht herangewagt hat, ist das buch eine willkommene einführung in die gedankengänge des geistvollen sprachkritikers, denen freilich mitunter etwas dilettantenhaftes unverkennbar anhaftet. So lange M. sprachphilosoph bleibt, werden wir gern seinen ausführungen folgen, wie sie etwa in den zwei sätzen gipfeln: „Sprache ist unbewußte, ungeschriebene volkspsychologie“ (s. 85) und „es gibt keine stärkere und unbeugsamere autorität als die sprache“ (s. 86); sobald er aber aus seinen betrachtungen philologische schlüsse ableitet, muß der fachmann zweifelnd den kopf schütteln, wie etwa bei den beispielen auf s. 76, die „die macht, fast die allmacht“ der lehnübersetzung beweisen sollen; M. arbeitet hier zuviel mit einem „gewiß“, „offenbar“, „wahrscheinlich“, „man wird nicht zweifeln“, so daß der begründung sicherer boden fehlt. Zugleich aber scheint damit M.s einseitige ablehnung jeder stammbaumtheorie zu gunsten seiner entlehnungstheorie ganz unsicher aufgebaut, um nicht zu sagen, aus der luft gegriffen. Warum soll z. b. ein so alltägliches

wort wie „heute“ (*hiu tagu*) durchaus lehnübersetzung von *hodie* (*hoc die*) sein?! M. neigt zu einer vergewaltigung der sprachgeschichte. Was er dagegen über den zusammenhang von sprache und sitte, über die macht der sprache innerhalb der volksgemeinschaft sagt, hilft jedem nachdenklichen leser seine auffassung von der sprache vertiefen. Besonders wertvoll, gerade in diesem augenblick, scheint M.s glänzende abfertigung des problems der weltsprache (s. 31—42). Eine gewisse, durch die presse geförderte geistige einheit unter den kulturvölkern, eine „internationale volksseelensituation“, die sich in der stellungnahme zu großen ereignissen kundgibt, stellt M. fest, darüber hinaus aber lehnt er die möglichkeit und notwendigkeit einer völkerverbrüderung durch das band gemeinsamer sprache durchaus ab; es ist ein schöner zug, daß er demgegenüber die liebe zum eigenen volke betont, die für ihn liebe zur muttersprache ist (s. 37 u. 80). Mit vollstem recht weist er es entschieden zurück, für volapük, esperanto oder alle solche künstliche gebilde überhaupt die bezeichnung „sprache“ in anspruch zu nehmen. Sie sind höchstens „spielregeln eines neuen schreibespiels“; die sprache aber ist „ebenso wie sitte, religion usw. ein produkt des sozialen ganzen“ (s. 96), sie lebt und spiegelt in sich das leben der volksseele ab. Mit dieser auffassung zeigt M. tieferes verständnis für das sprachleben als der eifrige vorkämpfer des esperanto in Deutschland, prof. Ostwald-Leipzig, der erst jüngst (*Daheim* 1907, nr. 42) den ausspruch getan hat, die sprache sei *kein* „selbständiger organismus voll eigenen lebens“, sondern plastisches material, das jeder nachdrücklichen beinflussung nachgebe, man brauche nur an die — rechtschreibungsänderungen zu denken! Derartigen entgleisungen gegenüber ist den ausführungen M.s weiteste verbreitung zu wünschen; die sprachwissenschaft darf nicht dulden, daß naturforscher, die von der sache nichts verstehen, die mühsam erkämpfte auffassung vom eigenleben der sprache zu zerstören trachten; M.s abweisung des esperanto im besonderen wird sowieso unterstützt durch die erbarmungslose kritik erstklassiger sprachkenner wie K. Brugmann und A. Leskien über das esperanto; vgl. *Deutsche litt.-zeitung* 1907, nr. 27. Und ein allgemeiner gesichtspunkt M.s verdient außerdem beachtung: die anfangs einheitliche weltsprache muß sich im laufe der zeit mehr und mehr in mundarten spalten, die schließlich einander unverständlich werden — „und wir hätten das alte gefrett!“ — Jedem philologen sei M.s billiges buch zur anregung bestens empfohlen.

Gotha. KURT MATTHAEI.

VERMISCHTES.

EINE ENTGEGNUNG.

Die besprechung meines büchleins *Récréations instructives*, in heft 8, band XV, der *N. Spr.* nötigt mich zu einer erwiderung. Sie hat keine spitze gegen den herrn rezensenten, dem es vielleicht bei der großen zahl der zu besprechenden bücher — besonders bei einer „hastigen *revue dramatique*“ — nicht immer möglich ist, den richtigen standpunkt für die beurteilung eines buches zu finden. Das ist selbstverständlich. *A l'impossible nul n'est tenu.* Handelt es sich aber um eine kritik, welche mängel hervorhebt, die bei näherer betrachtung keine sind, während die guten seiten — wenn auch unabsichtlich — verschwiegen werden, so ist es für den verfasser des angegriffenen buches ebenso selbstverständlich, sich seiner haut zu wehren. Ich betone nochmals, daß ich an der *bonne foi* des herrn rezensenten nicht im geringsten zweifle, und daß es mir fern liegt, die gekränkte leberwurst zu spielen. Die nachfolgenden zeilen sollen nichts sein als eine ruhige, durchaus sachliche berichtigung und ergänzung, und ich darf deswegen hoffen, daß ihnen die leitung der *N. Spr.* die aufnahme nicht verweigern wird. — Zunächst möchte ich bemerken, daß die dialoge nicht aus der praxis der freiburger höheren töchterschule, sondern — wie auf dem titelblatt zu lesen — aus dem französischen unterricht der dortigen *école primaire supérieure* hervorgegangen sind. Wenn einigen dialogen vorgeworfen wird, daß sie für ältere schülerinnen zu naiv und kindlich seien, so sei dem gegenüber ausdrücklich festgestellt, daß eben diese „kindlichen“ dialoge für kinder bestimmt sind, nämlich für mädchen von 10—12 jahren, daß sie sich eng an die entsprechenden stücke von Roßmann-Schmidt, insbesondere an die bilder, anschließen und mit dem einfachen kindlichen gedankenkreis, mit den einfachen sprachlichen mitteln, über die die kinder auf dieser stufe verfügen, rechnen müssen, wenn aus dem ganzen nicht ein eingedrilltes papageigespräch werden soll. Denn diese „spiele“ müssen aus der selbsttätigkeit der schülerinnen herauswachsen und dürfen ihnen nicht aufgezwungen werden. Also: einfache form, kindlicher inhalt! Ich kann übrigens dem herrn rezensenten versichern, daß die

kleinen mädchen mit unverhohlener freude diese „kindlichen“ sachen spielen und immer wieder danach verlangen. Sie haben sie ja im grunde genommen selbst gemacht. Sogar die älteren jahrgänge blinzeln verstohlen nach den „kindlichen“ stücken, und wenn ich ihnen eine rechte freude machen will, lasse ich sie die sachen spielen, die sie einst lernten, als sie noch „jung“ waren. Und dann — wer hindert den lehrer, mit den älteren mädchen umformungen und erweiterungen früher gelernter dialoge vorzunehmen und sie dem reiferen alter entsprechend auszugestalten? *Elles ne demandent pas mieux.* Wer mein vorwort aufmerksam liest, wird finden, mit wie feinen, starken fäden das büchlein mit den Sallwürkschen *Fünf kapiteln* verknüpft ist. Ich meine in aller bescheidenheit, daß das vorwort einen empfehlenden hinweis verdient hätte. Es trifft — bei aller selbständigkeit — in den anschauungen, die es vertritt, mit ergebnissen zusammen, die die experimentelle pädagogik unserer tage erarbeitet hat. Das mag wohl auch der grund sein, weshalb das büchlein in der von universitätsprofessor Meumann herausgegebenen *Experimentellen pädagogik* warm empfohlen wurde. — Und nun zum zweiten vorwurf, den der herr rezensent den dialogen macht. Manche seien, „wie nicht anders zu erwarten (!), reichlich sentimental und moralisirend.“ Wie der herr rezensent dazu kommt, meinem büchlein sentimentalität vorzuwerfen, ist mir unverständlich. Der vorwurf des moralisirens könnte unter sämtlichen 23 nummern höchstens zwei treffen. Nun leben wir ja freilich im „jahrhundert des kindes“, und es gehört heutzutage in gewissen kreisen zum guten ton, vor jedem kind anbetend auf den knien zu liegen und seiner sogenannten „individualität“ die reife vernunft zu opfern. Ich bin der altbackenen ansicht, daß es für unsere kinder gut ist, wenn sie einen festen willen über sich fühlen, einen unbeugsamen willen, der es aber gut mit ihnen meint. Daß ich kein moraltrompeter bin, sondern mich jeden tag aufs neue freue an jugendlust und jugendübermut, daß ich auch gar nichts an mir habe von magisterwürde und moralisirender schulmeisterweisheit — das wissen meine schülerinnen am besten, die kleinen und die großen. Und die moral in meinem büchlein? Es ist eine liebenswürdige, unaufdringliche moral, wie sie sich aus dem inhalt der beiden hier in betracht kommenden stücke (nummer 3 und 10) von selbst ergibt. Zudem geht es den kleinen persönchen oft wie dem frommen kirchgänger: wenn der pfarrer über die sünde wettert, geht es immer die anderen an. So kann sich denn auch der rabiateste feind des moralisirens beruhigen. — Der satz des herrn rezensenten, daß die dialoge „heimischen verhältnissen angepaßt seien“, könnte zu der ansicht verleiten, die dialoge seien anderswo nicht zu brauchen. Diese meinung wäre falsch. Besonderes heimatliches gepräge tragen unter 23 nummern wiederum bloß zwei stücke, die aber sehr leicht anderen verhältnissen angepaßt werden können. Dahin gehört *Un voyage à Lucerne*, ein stück, das

die lektüre des *Tell* voraussetzt. Schillers *Tell* lesen bei uns 14jährige mädchen. Keiner wird behaupten, daß diese reise nach Luzern für 14 jährige schülerinnen zu „kindlich“ sei, besonders wenn er sieht, mit welch übersprudelnder freude sie das stück spielen. Und wenn der herr berichterstatter meint, *Le bonhomme Maugréant* sei zu künstlich und verwickelt, so hat er wiederum fehlgeschossen. Nur die im büchlein gegebene anleitung sieht auf den ersten blick etwas verwickelt aus; sieht man näher zu, so ist die sache verblüffend einfach, so einfach, daß kinder von zwölf jahren das stück mit hellem entzücken spielen. Vielleicht darf ich hier auf die *Experimentelle didaktik* von dr. W. A. Lay verweisen (Leipzig, Nemnich), ein grundlegendes werk, das in seinen kapiteln vom triebleben und den ausdrucksbewegungen mein bescheidenes büchlein mit schwerem geschütz deckt. Und wenn herr Rudolph nicht mit meinem büchlein zufrieden ist, so darf ich wohl zu meiner verteidigung anführen, daß sich alle anderen kritiker ungemein günstig darüber aussprechen. Ich führe als beispiel das urteil eines französischen fachmanns an. Es lautet: *Ce que j'admire dans cet ouvrage, c'est la variété, la grâce, le ton enjoué et comme il faut des dialogues. La préface est non seulement intéressante, mais très suggestive. Le livre se présente à tous égards à son avantage: on y reconnaît la marque d'un homme de goût et d'un maître de notre langue, quoiqu'il soit un étranger très authentique. Il écrit notre langue avec une pureté et une clarté remarquables.* — Damit genug. Notwehr hat mich zu dieser ausführlichkeit gezwungen. Herr Rudolph wird mir deswegen nicht böse sein, und wenn er einmal nach dem schönen Freiburg kommt, können wir bei einem guten markgräfler weiter debattiren — deutsch oder französisch.

Freiburg (Breisgau). KARL BERNER.

*

ERWIDERUNG.

Mit bedauern sehe ich, daß mein kurzer hinweis auf die *Récréations instructives* den herrn verfasser nicht befriedigt. Er irrt sich, wenn er den gesamteindruck, den sein büchlein auf mich gemacht hat, für ungünstig hält. Im gegenteil glaubte ich mit meinem schlußurteil seiner zustimmung sicher zu sein. Wiederholt bedaure ich, daß wir so selten in der lage sind, seinen spuren zu folgen, den sprachlichen unterricht nach seiner weise zu beleben und den kindern eine festtagsfreude zu bereiten. Auf die methodische einleitung meinte ich die leser der *N. Spr.*, von denen, wie gesagt, gewiß recht viele schon die dort vorgetragene anleitung in die praxis umgesetzt haben, nicht besonders hinweisen zu sollen. (Ich würde mich dagegen aussprechen, den erhebenden eindruck, den ein solcher dramatischer schlußakkord auf den schüler oder die schülerin machen muß, durch grammatische,

orthographische usw. übungen zu beeinträchtigen.) Was mir noch wertvoller erscheint als das theoretische, ist das praktische vorbild, das nicht nur den feinen kenner der französischen sprache, sondern, wie aus zahlreichen anleitungen hervorgeht, den gewiegten pädagogen verrät. Nur möchte man doch gern wissen, in welcher reihenfolge und auf welcher klassenstufe die einzelnen dialoge aus dem unterricht hervorgegangen sind; sonst, ohne über diesen fortschritt des unterrichts aufgeklärt zu sein, würde man gern auf den abdruck der einfachsten unter ihnen verzichten. Und im einzelnen halte ich es für mindestens überflüssig, schülern gegenseitige schmeicheleien in den mund zu legen. Einige gespräche (s. 3, 11) erscheinen mir nach wie vor sprachlich verwickelt und für die inszenirung und regie recht schwierig. Zum teil sind sie ganz umfangreiche erweiterungen des bei Roßmann-Schmidt gebotenen und setzen höchstes pädagogisches geschick und zähe ausdauer des lehrers, verbunden mit einer immer tätigen, lebhaften phantasie und einer außerordentlichen sprachlichen gewandtheit auf seiten der schülerinnen voraus. Und um solcher schwierigkeiten willen ist doch eben *Le bonhomme Maugréant* nicht das, was es sein sollte: ein zusammenhängendes kleines drama, sondern mit zahlreichen epischen berichten durchsetzt. Theoretische bedenken kann ich also nicht zurückhalten, aber ich gebe zu, daß diese durch die einzelfassung meiner kritik zu stark betont werden, zu ungunsten meiner überzeugung von der vortrefflichkeit des vorbildes, das in dem büchlein für jeden neusprachler enthalten ist. Persönlich muß ich auch den vom herrn verfasser angeschlagenen vornehmen ton seiner verteidigung als vorbildlich loben. Und — markgräfler! Welchem bösen rezensenten wäre schon dieses doppelte glück zu teil geworden. Ich nehme beides dankbar an!

Barmen. KARL RUDOLPH.

DEUTSCHE ZENTRALSTELLE FÜR FREMDSPRACHLICHE REZITATIONEN.

Der unterzeichnete macht hierdurch bekannt, daß die bisher von ihm geleitete *Zentralstelle für fremdsprachliche rezitationen* mit ostern d. j. ihre tätigkeit einstellt und bittet daher, von zuschriften an ihn betreffend rezitationen und vortragsreisen in zukunft abzusehen.

Seitdem der unterzeichnete zum ersten male i. j. 1899 eine französische rezitationstournée für höhere schulen organisirt hat, im verein mit dem unvergeßlichen professor Michel Jouffret, hat der ihm dabei vorschwebende gedanke, durch die vorführung kunstmäßiger rezitationen ausländischer vortragsmeister fördernd und befruchtend auf unseren neusprachlichen unterricht einzuwirken, in immer weiteren kreisen freunde gefunden, und weil er ein gesunder, in der entwickelung dieses unterrichts begründeter ist, haben auch gegnerische stimmen

seine ausbreitung nicht aufhalten können, so daß die zahl der französischen und englischen rezitationen, die zur zeit in unseren schulen abgehalten werden, schon sehr beträchtlich ist und kaum noch übersehen werden kann. Durch die deutsche zentralstelle allein sind bis jetzt etwa 200000 personen, meist schülern, französische und englische rezitationen vermittelt worden. Was 1899 für die meisten schulen noch neu und ungewohnt war, hat sich seitdem mehr und mehr eingelebt. Da aber inzwischen die ausländischen rezitatoren selbst gelernt haben, sich mit der zweckmäßigen organisation derartiger reisen bekannt zu machen, soweit nicht unsere vereine die sache in die hand nehmen, besteht jetzt nicht mehr in demselben grade wie ehedem das bedürfnis nach einer besonderen zentralen organisation, und der unterzeichnete glaubt daher um so mehr auf weitere tätigkeit nach dieser seite verzichten zu dürfen, als er neuerdings sehr stark nach anderen seiten in anspruch genommen ist.

Gleichwohl möchte er die bisher ausgeübte tätigkeit, die ihm so viel freude gemacht, nicht ohne den ausdruck aufrichtigen dankes an alle die aufgeben, die zum erfolge dieser arbeit mitgewirkt haben: an herrn dr. Stolte vor allem, der die finanzielle grundlage für das bestehen der zentralstelle geschaffen hat, ferner an alle die ausgezeichneten rezitatoren, die ihr talent in den dienst der einrichtung gestellt haben, und *last not least*, an die zahlreichen lehrer und lehrerinnen der neueren sprachen in allen teilen des Deutschen Reiches und Österreichs, ohne deren bereitwilliges entgegenkommen und aufopfernde mühewaltung die zentralstelle nichts hätte erreichen können. Vielleicht kommt noch einmal die zeit, wo eine ähnliche einrichtung von amtlicher seite aus organisirt werden wird. Der begeisterte beifall, den sie an hunderten von stellen sowohl in der lehrer- wie in der schülerwelt gefunden hat, darf jedenfalls als beweis dafür angesehen werden, daß weite kreise die darin liegende anregung für das studium der neueren sprachen sehr wohl erkannt haben.

Leipzig, februar 1908. PROF. M. HARTMANN.

MODERNA SPRÅK,

eine schwedische zeitschrift für neuere sprachen.

Die genannte zeitschrift beginnt jetzt ihren zweiten jahrgang. Ich habe die nummern des ersten jahrganges mit großem interesse verfolgt. Der herausgeber, dr. Emil Rodhe in Göteborg, hat sich ein ganz besonderes ziel gesteckt, für das es meines wissens bisher noch keine zeitschrift gab. Er behandelt nämlich in erster linie alles das, was den praktischen schulmann beim unterricht in der fremden sprache interessirt, fragen, auf die selbst die besten hilfsmittel oft keine antwort geben. Fast jedes heft bringt eine freie stilübung in einer der drei hauptsprachen (englisch, deutsch, französisch) oder eine über-

setzung aus dem schwedischen in diese sprachen. Dabei kommt es dem herausgeber besonders darauf an, denselben inhalt in möglichst vielen formen der darstellung und des ausdrucks wiederzugeben. Auch proben solcher arbeiten von schülern werden mit bezug auf die in ihnen vorkommenden fehler in derselben weise behandelt, und es werden dabei überall winke gegeben, wie man es machen und wie man es nicht machen muß. Wenn dieser teil der zeitschrift eine fülle von einzelfällen erörtert und klar stellt, die dem die fremde sprache im mündlichen und schriftlichen ausdruck gebrauchenden aufstoßen, so läuft daneben eine reihe von artikeln, die entweder den sprachgebrauch eines bestimmten schriftstellers beleuchten, oder den modernen sprachgebrauch in diesen drei sprachen gegenüber veralteten wendungen, die aus der litteratur der letzten drei jahrhunderte in die wörterbücher mit aufgenommen zu werden pflegen, feststellen und reinlich voneinander scheiden. Unter demselben gesichtspunkt werden auch neu erschienene grammatiken, wörterbücher usw. eingehend gewürdigt. Überall wird der nachdruck auf die beantwortung der frage gelegt: „Was ist jetzt in der betreffenden lebendigen umgangssprache üblich und was nicht?"

Da die abhandlungen sämtlich in einer der drei genannten sprachen geschrieben sind, so ist die zeitschrift in vollem umfange auch allen den fachgenossen zugänglich, die der schwedischen sprache nicht mächtig sind. Ich möchte daher die zeitschrift allen denen warm empfehlen, die für die oben erwähnten seiten der sprachbehandlung interesse haben. Sie erscheint in Ringer & Enewalds bokhandel, Kungsgatan 35, Göteborg zum bezugspreise von m. 6,50 für den jahrgang (9 hefte).

Stralsund. OTTO BADKE.

FERIENKURSE 1908. 2.

Die ferienkurse in *Jena* dauern in diesem jahre vom 5. bis 18. august. In der abteilung „Vortragskunst und sprachkurse" werden außer deutschen auch englische und französische kurse abgehalten. Näheres durch frl. C. Blomeyer, Gartenstraße 4. — Im Worcester College, *Oxford*, findet ein ferienkursus für ausländer vom 1. bis 15. bzw. 22. august statt. Auskunft erteilt der leiter: Mr. T. H. Penson, M. A., 4 Wellington Place. — Ein kursus für ausländer wird in *St-Malo-St-Servan* (Bretagne) unter dem patronat der *Alliance Française* und der Universität *Rennes* vom 3. bis 29. august veranstaltet. Adresse: M. Gohin, professeur au Lycée de Rennes. — Gelegenheit zur beteiligung an ausländerkursen bietet das *Lycée de Jeunes Filles* in *Versailles* vom 3. bis 22. august und vom 31. august bis 19. september. Auskunft durch Mme E. Kahn, 9, Avenue de Paris. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. JUNI 1908. Heft 3.

DER BILDUNGSWERT DER NEUEREN SPRACHEN IM MITTELSCHULUNTERRICHT[1].

Das letzte viertel des 19. jahrhunderts hat uns einen erfreulichen umschwung gebracht in der bewertung der sog. „neueren sprachen“[2] als unterrichtsgegenstand, so daß es eines beweises für den bildungswert derselben heutzutage kaum mehr bedarf. Auch eine zweite überzeugung darf man jetzt in immer weiteren kreisen voraussetzen, nämlich die, daß die neueren sprachen nicht nur überhaupt bildung zu vermitteln imstande sind, sondern daß sie bei richtigem unterrichtsbetriebe auch eine der altsprachlichen schulung gleichwertige allgemeinbildung bieten und mithin geeignet sein müssen, für *alle* berufsarten als grundlage zu dienen, — womit natürlich nicht gesagt sein soll, daß sie für alle berufe auch zugleich die beste vorbildung lieferten[3]. Vereinzelt lautwerdenden entgegengesetzten an-

[1] Vortrag, in verkürzter gestalt gehalten am 13. april auf dem fünften bayerischen neuphilologentage zu Würzburg.

[2] Diese bezeichnung paßt eigentlich nur auf die romanischen sprachen, nicht dagegen auf englisch, deutsch, skandinavisch usw., weil hier auch die dem latein entsprechende ältere hälfte vom germanisten, anglisten usw. mitbehandelt werden muß und eine arbeitsteilung, wie die zwischen latinist und romanist, bei den eigenartigen überlieferungsverhältnissen des altgermanischen unmöglich ist.

[3] Wir neuphilologen sind ja in der übeln lage, daß für unser fach *keine* der bestehenden schulgattungen eine ausreichende vorbildung bietet. Wenigstens wir anglisten leiden schwer unter der tatsache, daß die einen unserer studenten die moderne sprache überhaupt noch nicht oder höchst mangelhaft können, die anderen aber des griechischen

schauungen gegenüber dürfen wir uns wohl damit trösten, daß auch mammut und ichthyosaurus nicht an *einem* tage ausgestorben sind.

Dem neuphilologischen fachmanne bereitet eher etwas anderes sorge: die vielheit der bildungselemente, welche in den neueren sprachen liegen. Denn nicht nur formale schulung, nicht nur ideen-, phantasie-, gefühls- und willensbildung vermögen sie zu vermitteln, sondern auch eine kaum sonstwo im unterricht annähernd so erreichte ausbildung von ohr und zunge, — zweier dinge, die leider mehr als anderswo in unserem deutschen vaterlande vernachlässigt werden. Diese vielseitigkeit des faches hat natürlich auch ihre nachteile gezeitigt, indem eine gewisse unsicherheit, eine bedauerliche uneinigkeit darüber entstanden ist, welche seite der neueren sprachen eigentlich in den vordergrund des unterrichtes gerückt werden solle. Und so scheint mir vorderhand nichts so notwendig, als eine verständigung über die frage: Wie soll sich der neusprachliche unterricht der vielseitigkeit des neusprachlichen lehrstoffes gegenüber verhalten? Dies dünkt mir gegenwärtig die kardinalfrage der neusprachlichen pädagogik, für die mittelschule sowohl wie für die hochschule. Auf diese frage sei daher hier eine antwort versucht.

Wer allerdings die tatsächlich unter den neusprachlern mündlich oder schriftlich geführten diskussionen ins auge faßt, mag leicht zu der annahme kommen, daß vielmehr fragen der *methodik* augenblicklich im mittelpunkt des interesses ständen, — namentlich fragen, inwieweit hin- und herübersetzung, oder gebrauch der muttersprache, herleitung des grammatischen aus der lektüre, einübung der sprechfertigkeit, ausnutzung der phonetik u. a. m. in der schule zur anwendung kommen sollten. Das sind nun für sich betrachtet gewiß nicht unwichtige fragen der didaktik. Aber meiner überzeugung nach lösen sich die in ihnen hervortretenden gegensätze der methode größtenteils

---

entbehren, ohne dessen kenntnis ein wirklich wissenschaftliches studium des englischen nicht möglich ist. Die romanisten sind, wie in so manchen anderen beziehungen, auch hierin günstiger gestellt. [In Preußen usw. kommen noch die oberrealschulabiturienten hinzu, die auch latein auf der universität nachholen müssen. *D. red.*]

in einem viel tiefer liegenden gegensatze der *unterrichtsziele* auf. Nicht um „methoden“ sollten wir neuphilologen daher jetzt streiten, sondern um das oder die unterrichtsziele. Und ich bin überzeugt, daß der streit um jene didaktischen mittel wesentlich an klarheit gewinnen und an schärfe verlieren würde, wenn wir uns alle stets mehr gegenwärtig hielten, daß es sich im letzten grunde um eine verschiedenheit der unterrichtsziele handelt. Mir wenigstens scheint es keinem zweifel zu unterliegen, daß da, wo eine möglichst weitgehende praktische fertigkeit in der mündlichen beherrschung der fremdsprache zu erreichen gewünscht wird, keine andere methode es an sicherheit des erfolges mit der sog. reformmethode aufnehmen kann, und daß darum überall, wo sprechfertigkeit das unterrichtsziel ist, wie z. b. in den sprechkursen[1] unserer universitätslektoren, die reformmethode in ihrer reinsten ausbildung — natürlich mit etwa notwendigen konzessionen an die umstände — anzuwenden ist. Ja, ich sehe in den von den reformern ausgebildeten unterrichtsmitteln einen unveräußerlichen schatz neusprachlicher didaktik, der stets nach möglichkeit auch da ausgenutzt werden sollte, wo *zeitweilig* die erlernung des rein-sprachlichen in den vordergrund tritt, wie z. b. bei allem neusprachlichen anfangsunterrichte auf gymnasien, realgymnasien und oberrealschulen. Und daß dort bei günstigen lehr- und lernverhältnissen sogar eine ganz konsequente durchführung der reformmethode möglich ist, davon vermag sich jeder selbst zu überzeugen, wenn er sich einmal den unvergeßlichen genuß einer Walterschen lektion an der frankfurter musterschule gönnt. Aber, ob diese praktische

[1] Um mißverständnissen vorzubeugen, sei hier betont, daß ich in solchen sprechkursen, von denen allein oben die rede ist, natürlich nicht die einzige aufgabe des lektors sehe. Vielmehr wird derselbe auch die einübung der syntax, sowie die befestigung der assoziationen zwischen den deutschen wörtern, — nicht bloß der ihnen zugrunde liegenden vorstellungen, wie sie bei der strengen reformmethode sich ausbildet —, und den englischen bezeichnungen durch allerhand hinübersetzungsübungen sich angelegen sein lassen müssen. Weiter wird er praktische phonetik sowie realienkunde zu pflegen haben und auch in der litteraturgeschichte den professor nach kräften zu unterstützen bestrebt sein müssen.

sprachbeherrschung wirklich als das hauptziel in unseren mittelschulen gelten kann, oder überhaupt auch nur als *ein* unterrichtsziel, das scheint mir eine ganz andere frage, — eine frage aber, von deren beantwortung das schicksal des neusprachlichen unterrichts, ja das schicksal unserer nicht-humanistischen bildungsanstalten abhängen wird[1]. Und so löst sich für mich jene oben aufgeworfene frage, „Wie soll sich der neusprachliche unterricht der vielseitigkeit des neusprachlichen lehrstoffes gegenüber verhalten?“ in die andere frage auf: *Welches ziel oder welche ziele soll sich der neusprachliche unterricht an unseren mittelschulen stellen?*

Bekanntlich verfolgt jeder sprachunterricht teils formale ziele, wie logisch-grammatische schulung, sprechfertigkeit, aussprache, teils materiale ziele, wie die einführung in die litteratur oder kultur. Ob man mehr den einen oder den anderen zielen im unterricht nachgehen soll, ist eine vielumstrittene frage. Auch eine schwer zu lösende frage, weil hier ein fundamentaler gegensatz hineinspielt, der nicht sowohl auf einer verschiedenheit logischen räsonnements, dem also auch mit logischen gründen beizukommen wäre, als vielmehr auf einer elementaren verschiedenheit in der psychischen veranlagung der einzelmenschen beruht. Hierauf möchte ich einen augenblick eingehen, weil ich darin den letzten grund für allerhand unstimmigkeiten im neuphilologischen lager zu erkennen glaube, z. b. auch für den unter hochschullehrern häufig hervortretenden gegensatz zwischen „grammatikern“ und „litterarhistorikern“. Bekanntlich ist es der modernen experimentalpsychologie ge-

[[1] Gleichfalls im hinblick auf mißverständnisse, wie sie nur zu oft bereits eingetreten sind, sei nochmals hier ausdrücklich bemerkt, daß die „reformer“ sich keineswegs auf die frage der methode beschränken, sondern auch die noch wichtigere der unterrichtsziele in betracht ziehen. Aus ein paar weiterhin von uns zugefügten anmerkungen wird sich ergeben, wie sehr sich der herr verfasser auch in dieser hinsicht zu unserer großen genugtuung mit den reformern berührt. Soviel ist schon hier zu sagen, daß sogar in der radikalen ersten wiener these Wendts von 1898 die beherrschung nur insofern als oberstes ziel des unterrichts bezeichnet wird, als die fremde sprache das mittel bildet, in das erkenntnis des fremden volkstums einzudringen. *D. red.*]

lungen, überraschend große unterschiede des menschlichen geistes im habituellen verhalten psychischen aufgaben gegenüber zu konstatiren. Von den mannigfachen so aufgedeckten individuellen differenzen der menschen kommt für unsere frage hier ein unterschied der apperzeptionstätigkeit in betracht, d. h. ein unterschied in der art und weise, wie wir unsere bewußtseinsinhalte zu gesamtvorstellungen verarbeiten. Der eine hat sich da gewöhnt, mit einer gewissen willkür und freiheit seine inneren erlebnisse zu neuen gebilden zu kombiniren, — wir nennen ihn vorwiegend „phantasiebegabt". Der andere pflegt mit logisch beziehendem denken an seine bewußtseinsinhalte heranzutreten, sie zu zergliedern, zu analysiren und durch feststellung von unterschieden, übereinstimmungen und beziehungen zu neuen begriffsvorstellungen, zu urteilen zu gelangen, — wir nennen ihn mehr „verstandesmäßig-begabt"[1]. Zwischen diesen beiden extremen des phantasievoll-konstruirenden und des theoretisch-analysirenden menschentypus gibt es nun zwar eine fortlaufende reihe von mittelgliedern, welche in unendlicher abstufung und nüancirung sog. mischtypen darstellen. Und es ist kein zweifel, daß sich die philologen mehr als andere gelehrte berufsarten gerade aus den kreisen dieser mischtypen rekrutiren, da ja der doppelinhalt des faches in sprache und litteratur sich ebensowohl an den verstand wie an die phantasie wendet. Indes auch bei diesen mischtypen werden selten die beiden seiten des intellektuellen prozesses sich genau die wage halten, sondern die eine oder die andere wird überwiegen, so daß wir auch bei den mischtypen von mehr verstandesmäßigen und mehr phantasievollen sprechen dürfen. Äußern wird sich dieser gegensatz bei uns philologen darin, daß die einen mehr freude an der beschäftigung mit der litteratur haben, wo ihre phan-

[1] Warm empfehlen möchte ich bei dieser gelegenheit den kollegen das kürzlich erschienene werk von prof. E. Meumann, *Vorlesungen zur einführung in die experimentelle pädagogik und ihre psychologischen grundlagen* (Leipzig, W. Engelmann, 2 bde. 1907, 555 und 467 s., geb. 8,25 und 7,25 m.), welches in äußerst klarer, auch dem nicht-fachmanne leicht verständlichen weise und in sehr fesselnder darstellungsart in diese und ähnliche fragen einführt.



tasie reiche nahrung findet, während die anderen mehr befriedigung in der geschlossenen systematik der grammatik und in den logisch erfaßbaren verhältnissen des sprachlebens finden. Derselbe gegensatz muß sich aber auch in der unterrichtsweise geltend machen, indem der eine lehrer die an den verstand appellirende formalistische sprachbehandlung bevorzugen, der andere der mehr die phantasie befriedigenden materialen behandlungsweise zuneigen wird.

Der im vorstehenden gekennzeichnete gegensatz liegt also tief in der verschiedenheit der menschlichen natur begründet und läßt sich im prinzip nicht beseitigen. Wo uns aber im leben solch prinzipiell unvereinbare gegensätze entgegentreten, da heißt es, sich miteinander einrichten, sich vertragen, sich nicht nur mitleidig zu dulden, sondern volles verständnis für die eigenart des andern zu gewinnen. So werden auch wir philologen uns ängstlich hüten müssen, die eine oder die andere betrachtungsweise an sich schon für höherwertig anzusprechen, und werden die abgegriffenen schlagwörter von der „trockenen geistlosen grammatik" und dem „subjektiven herumgerede der litterarästhetik" u. dgl. m. ein für allemal beiseite zu legen haben. Namentlich aber in der schule dürfen sich beide richtungen nicht feindlich gegenüberstehen. Ein ausgleich muß hier gefunden werden, ebensosehr im interesse der lehrer wie der schüler, die ja auch wiederum in mehr phantasievolle und mehr verstandesmäßige zerfallen. Für die schule muß ein gebiet gefunden werden, welches für beide vorstellungstypen gelegenheit zur betätigung gibt. Und es scheint mir klar, daß, wenn es ein solches gebiet gibt, dieses schon aus psychologischen gründen in den mittelpunkt des unterrichtes gerückt werden muß. In der tat gibt es nun wirklich ein solches gebiet, eine solche behandlungsweise des neusprachlichen unterrichtes: wenn wir nämlich die fremdsprachliche klassikerlektüre in den mittelpunkt des unterrichtes stellen[1], so erhalten wir einen

[[1] Das hat die reform von anfang an getan. Schon die vielberufene broschüre *Der sprachunterricht muß umkehren!* z. b. erstrebt die einführung der jugend in die fremde litteratur. Man vergleiche sodann die beschlüsse von Dessau (1884) und Gießen (1885): „Im französischen und englischen anfangsunterricht ist der lesestoff zum aus-

allgemein bildenden unterrichtsstoff, dem ebensowohl von der verstandesmäßigen wie von der phantasievollen seite beizukommen ist, und der selbst bei entgegengesetzter behandlungsweise seitens des lehrers jedem vorstellungstypus etwas zu geben hat.

Die lektüre also, sagte ich, soll der mittelpunkt des gesamten neusprachlichen unterrichtes sein, und damit gebe ich der schule als ihr hauptziel ein materiales. Darum brauchen aber die anderen, formalistischen ziele des sprachunterrichtes nicht völlig beiseite zu stehen. Die grammatisch-logische schulung sowohl wie sprechfertigkeit und aussprache können dabei sehr wohl zu ihrem rechte kommen, nicht zwar als eigentliche unterrichtsziele — denn wer vielerlei erzielen will, erreicht meist gar nichts; *ein* marschrichtungspunkt muß sein —, wohl aber als nebenbei sich ergebende resultate des unterrichtes. Zur vollen entfaltung kann die lektüre naturgemäß erst auf der oberstufe gelangen, wo sie die ganze unterrichtszeit beherrschen darf. Damit aber dort die lektüre erfolgreich betrieben werden kann, muß eine möglichst sichere aneignung des sprachmateriales voraufgehen, eine aufgabe, die der unter- und zum teil auch noch der mittelstufe zufallen würde[1]. Also, auch wenn wir als haupt- und endziel die erfassung der fremden kultur durch die klassikerlektüre hinstellen, würde doch der unterricht in seinen anfangsstadien wesentlich formalistisch gerichtet sein müssen, und es würde somit auch jene logisch-formale ausbildung nicht entbehrt werden[2].

---

gangs- und mittelpunkt zu machen ..." „Auch in den oberen klassen ist die lektüre zum mittelpunkt des unterrichts zu machen." *D. red.*]

[1] Bei dieser aufgabenverteilung schließe ich mich den trefflichen ausführungen von G. Budde, *Die theorie des fremdsprachlichen unterrichtes in der Herbartschen schule* (Hannover-Leipzig 1907) an, welcher mir allerdings den reformern nicht ganz gerecht zu werden scheint.

[2] Es ist vielleicht nicht überflüssig, darauf hinzuweisen, daß die aufgabe logisch-grammatischer schulung — wenigstens nach dem vorläufig noch herrschenden unterrichtssysteme — allein für das französische in betracht kommt, und auch hier nur auf den real- und oberrealschulen, sowie auf allen höheren mädchenschulen, da an den anderen anstalten diese rolle dem lateinischen zufällt. — Wo die neueren sprachen in ihrer stundenzahl allerdings eine so klägliche rolle spielen, wie an den *bayerischen* humanistischen gymnasien, da wird obige

Auf die „sprechfähigkeit“ braucht bei unserer zielsetzung gleichfalls nicht verzichtet zu werden. Sprechübungen können im anschluß an die lektüre auf allen stufen vorgenommen werden. Und ich bin überzeugt, daß sich auf diese weise selbst bei intensivstem lektürebetrieb unschwer eine gewisse „sprechfähigkeit“ oder, wie ich im anschluß an eine geistvolle schweizer lehrerin[1] vorziehen möchte, eine gewisse „verständigungsfähigkeit“ als nebenresultat wird erzielen lassen, — auch ohne daß man besondere konversationsstunden einrichtet oder gesprächsbüchlein voll banalen alltagslebens den schülern in die hände drückt[2].

Endlich wird auch die erzielung einer erträglichen aussprache wohl möglich sein, — vorausgesetzt nur, daß der lehrer selbst eine tadellose aussprache und, was ebenso wichtig, eine gründliche phonetische schulung besitzt. Darum möchte ich, wenn ich bei dieser gelegenheit meine prinzipielle stellung im streit um die unterrichtsmethoden präzisiren darf, als meine losung angeben: Nicht zurück von der reform, sondern über die reform hinaus!

Wenn nun, wie ich oben sagte, in die lektüre der schwerpunkt des ganzen neusprachlichen unterrichtes gelegt werden soll, so ergibt sich daraus als aufgabe, daß sowohl der auswahl wie der behandlung des lektürestoffes die allergrößte aufmerksamkeit geschenkt werden muß. Und in beiden beziehungen scheint mir unser neusprachlicher unterricht einer tiefgreifenden reform bedürftig.

Gesichtspunkte für die *auswahl* der lektüre anzugeben, kann natürlich hier nicht meine aufgabe sein. Aber das eine

---

scheidung der aufgaben natürlich in fortfall kommen müssen. Da wird man sich überhaupt mit dem bescheideneren ziele einer gewissen lesefertigkeit begnügen müssen.

[1] E. N. Baragiola schlug in ihrem meisterhaften bericht über den münchener neuphilologentag (*Schweizer lehrerzeitung* 1906) den ausdruck „verständigungsmöglichkeit“ vor.

[2] Auch hier halte ich es für eine selbstverständliche forderung, daß der *lehrer* die moderne konversationssprache bis zu einer gewissen leichtigkeit beherrscht. Nur wenn der lehrer selbst mühelos die fremdsprache spricht, wird auch der schüler zu jener wünschenswerten „verständigungsfähigkeit“ gelangen.

sei doch auch hier nachdrücklichst betont, daß auf jeden fall dafür nur werke in frage kommen können, welche nach inhalt und form einen platz in der litteraturgeschichte beanspruchen können. Mit der beachtung dieses *einen* gesichtspunktes steht und fällt für mich die berechtigung, in den nicht-humanistischen neunklassigen schulen allgemeinbildende, mit den gymnasien gleichberechtigte unterrichtsanstalten zu sehen. Und ich meine, daß die koryphäen der französischen und englischen litteratur für diesen zweck gerade gut genug wären. Molière und Shakespeare, Pascal und Carlyle, Montesquieu und Macaulay usf., das sollte das niveau sein, auf dem sich unsere schullektüre bewegt. Wenn wir aber an diesem maßstabe die tatsächlich meist gelesenen schriftsteller messen, welch betrübendes bild eröffnet sich da unseren augen!

Man wende mir nicht ein, daß jene koryphäen für die schule zu schwer seien. *Sprachlich* sind sie jedenfalls nicht schwerer als Sophokles, Thukydides, Homer und Platon, — im gegenteil leichter. Und muten wir den schülern unserer realgymnasien und oberrealschulen doch ja dieselben geistigen anstrengungen zu wie den gymnasiasten, damit jene nicht zu bildungsanstalten zweiter klasse hinabsinken. *Inhaltlich* sind sie allerdings, wie überhaupt die moderne kultur, wesentlich komplizirter. Dafür stehen sie uns aber zeitlich und kulturell so unvergleichlich näher, daß ein gut teil dieser schwierigkeit dadurch wieder ausgeglichen wird[1].

[1] Die von den neuhumanisten so gern ins feld geführte „einfachheit“ der antiken kulturverhältnisse scheint mir doch zu übersehen, daß die große zeitliche entfernung und die völlige verschiedenheit der inneren und äußeren kultur dem mittelschüler solch große schwierigkeiten bereiten, daß ein wirkliches verständnis der antiken kultur sich beim gymnasiasten doch nie erzielen läßt. Müssen doch wichtige seiten des antiken lebens und dazu solche, die gerade gegenwärtig im mittelpunkt des wissenschaftlichen interesses stehen, aus pädagogischen gründen dem schüler vorenthalten bleiben. Ja, es steht zu befürchten, daß der immer mehr sich weitende abstand zwischen dem ethisch-ästhetisch zurechtgemachten antiken kulturbilde der schule und dem freiluft-vollbilde der wissenschaft den erfolg der althumanistischen bildung ernsthaft gefährde. — Nur ein moment der überlegenheit des altphilologischen unterrichtes scheint mir wirklich zutreffend: die viel

Berechtigter wäre der einwand, daß die interpretation der modern-sprachlichen autoren noch sehr im rückstande sei und sich dadurch dem lehrer ebensosehr wie dem schüler oft unüberwindliche schwierigkeiten entgegenstellten, die namentlich den jüngeren lehrer abschrecken möchten. Ich muß diese tatsache rückhaltlos zugeben, — wir neusprachler sind eben überall in unserer wissenschaft noch in den anfängen und müssen uns als kolonisten eines unübersehbar großen neulandes vielfach noch mehr mit quantitäts- als mit qualitätsarbeit zufrieden geben[1]. Aber ganz fehlt es an geeigneten, trefflich kommentirten ausgaben doch auch keineswegs. Und zudem bin ich überzeugt, wenn einmal ein mehr litterarisch und kulturell gerichteter unterricht das bedürfnis dafür zu erkennen gäbe, schulausgaben wertvoller litteraturwerke mit wirklich gründlichem sachkommentare (— statt der heute so beliebten kargen wortübersetzungsnoten —) verhältnismäßig schnell auftauchen würden. Den kommentar möchte ich empfehlen auch bei solchen für die schule bestimmten ausgaben wesentlich tiefer und breiter zu gestalten, als es bisher bei neusprachlichen schulausgaben üblich ist. Denn wer als gymnasiast ausgaben wie Weißenborns *Livius* und ähnliche benutzt hat, weiß, wie viel der bessere schüler aus solchen ausgaben lernt, was nicht in der schule vorkommt. Gönne man daher getrost dem reiferen schüler eine reichere kost, als sie dem durchschnittsmagen ansteht!

Neben der auswahl der lektüre käme es dann sehr auf die didaktische *behandlung* derselben an. Daß die schriftstellerlektüre nicht dazu da sein kann, grammatische regeln zu

---

größere pädagogisch-didaktische ausgestaltung des altsprachlichen unterrichtes. Die lateinisch-griechischen grammatiken und klassikerausgaben sind in solcher vorzüglichkeit vorhanden, daß selbst ein mittelmäßiger lehrer mit ihnen einen befriedigenden unterricht geben kann. Aber wie muß sich der neuphilologische lehrer erst selbst alles aus dem gröbsten herausarbeiten!? Doch auch dieser grund wird mit der zeit ja hinfällig werden.

[1] Hierin liegt auch der hauptgrund für die vielfach geringe bewertung unserer arbeit seitens der altphilologen und germanisten (im engeren sinne), — nicht, wie man so oft meint, in der bloßen tatsache unserer beschäftigung mit den jüngeren kulturperioden.

illustriren oder als unterlage für sprachübungen zu dienen, darüber brauche ich wohl kein wort zu verlieren. Auf den inhalt kommt es an, auf das verständnis des schriftstellers, und zwar nicht nur auf ein sicheres wortverständnis, sondern vor allen dingen auch auf eine allseitige ausschöpfung und durchdringung des gedankeninhaltes. Aber wenn wir uns auch leicht darüber einigen werden, daß auf den inhalt des gelesenen der hauptnachdruck zu legen ist, so fragt sich doch noch, nach welchen gesichtspunkten der inhalt in der schule durchzunehmen ist. Hier wird wohl wieder allgemein zugestanden werden, daß weder die rein ästhetische, noch die psychologische, noch die eigentlich litterar-historische betrachtungsweise in die schule gehört, — wenn auch selbstverständlich gelegentliche hinweise dieser art keineswegs ausgeschlossen zu sein brauchen. In der schule wird vielmehr allein der kulturgeschichtliche gesichtspunkt ausschlaggebend sein müssen, d. h. man wird die lektüre so zu behandeln haben, daß sie zur erfassung der fremden *kultur* anleitet[1].

Wenn ich hier das in letzter zeit fast etwas abgegriffene wort „kultur" gebrauche, so glaube ich auf freudige zustimmung bei den meisten neusprachlern rechnen zu dürfen. Aber ich bin nicht so sicher, daß wir alle damit genau dasselbe meinen. Die einen von uns sind nur allzusehr geneigt, die äußeren tatsachen des öffentlichen und privaten lebens, — das, was man jetzt gern *realien* nennt —, mit „kultur" gleichzusetzen. Aber die kenntnis dieser äußeren dinge, so wenig sie an und für sich zu verachten ist, kann meiner ansicht nach nur ein nebenergebnis des unterrichts sein, nimmermehr aber das hauptziel oder überhaupt nur ein unterrichtsziel. Ich halte es daher wohl für durchaus erwünscht, daß, wo sich bei der lektüre gelegenheit bietet, auf diese dinge eingegangen wird, daß namentlich der lehrer aus seinen eigenen

[[1] Vgl. auch zum folgenden Waetzoldts vom berliner neuphilologentag (1892) mit überwältigender mehrheit angenommene these, wonach der unterricht in den lebenden sprachen die „mittelbare" aufgabe hat, dem schüler das freie verständnis für die eigenartige geistige und materielle kultur, für leben und sitte der beiden fremden völker zu erschließen. *D. red.*]



beobachtungen im auslande recht viel erzählt. Aber eigens dafür zusammengestellte texte oder gar sog. realienlesebücher scheinen mir für den mittelschulunterricht nicht nur entbehrlich, sondern auch wegen ihres mangels an geistesbildendem inhalte sogar in höchstem grade bedenklich[1]. Denn durch die im letzten menschenalter oft stark betriebene realienlektüre laufen unsere nicht-humanistischen mittelschulen gefahr, ihres charakters als allgemeinbildende unterrichtsanstalten verlustig zu gehen.

Eine andere gruppe von neusprachlern, — zumeist wohl dem äußersten flügel der phantasievollen angehörend —, setzt „kultur“ gleichbedeutend mit *litteratur.* Wenn ich recht sehe, stammt diese auffassung von den franzosen. Und tatsächlich paßt sie auch besser für den offenherzigen, sozial veranlagten, zur objektiven lebensprojizirung neigenden romanischen volkscharakter, als für den scheu sein innerstes verschließenden, stark subjektiv-individualistischen germanen. „Die litteratur“, sagt man auf dieser seite, „ist der spiegel der kultur.“ Dies ist natürlich richtig, sobald man „litteratur“ in dem weiten sinne der gesamtheit aller schriftlichen überlieferung nimmt. Es stimmt aber nicht in dem engeren, für die schule allein in betracht kommenden sinne der litterarisch wertvollen, sagen wir kurz, der „schönen“ litteratur. Denn die schöne litteratur gibt oft doch nur ein recht unvollkommenes, manchmal sogar arg verzeichnetes bild der zeitphysiognomie. So kann es vorkommen, daß ganze wichtige kulturströmungen, — namentlich solche politischer, sozialer und religiöser art —, überhaupt keinen ausdruck in der litteratur gewinnen. Ich denke etwa daran, wie die deutschen freiheitskriege so fast unbeachtet an den großen weimarschen geistesheroen vorübergerauscht sind, oder daran, wie die gewaltigen wirtschaftlichen umwälzungen

---

[1] Der lehrer selbst sollte natürlich eine möglichst eingehende kenntnis von land und leuten besitzen, um bei den von der lektüre erheischten erläuterungen solcher art aus dem vollen schöpfen zu hönnen. Wenn er gelegentlich in zwangloser form seine eigenen reiseeindrücke den schülern vorträgt, wird das fruchtbringender sein als die lektüre von realientexten.

im England des 18. und beginnenden 19. jahrhunderts so gar kein sympathisches interesse bei den englischen dichtern gefunden haben, u. dgl. m. Oder, gesetzt den fall, daß die dichter diese dinge beachten, wie unzulänglich, wie falsch gezeichnet sind nicht oft die bilder, die sie davon entwerfen. Und das ist ja leicht erklärlich, weil sie eben mit emotionell-phantastischem interesse den dingen nahen und selten an der erfindung und schöpfung der abstrakten ideen beteiligt sind, welche sich in jenen geistesströmungen ausleben. Wer vermöchte z. b. von den philosophischen großtaten des 18. und 19. jahrhunderts ein bild aus der schönen litteratur zu gewinnen? Oder: mit welch naivem optimismus, mit welch unzulänglicher tatsachenkenntnis steht nicht Dickens der sozialen frage gegenüber, — trotz aller bedeutung, die er gerade in der geschichte des sozialromanes beanspruchen darf!? Und so könnte ich die beispiele häufen. Aber das vorgebrachte mag genügen, um zu zeigen, daß für die schule jedenfalls „kultur“ und „litteratur“ nicht gleiches bedeuten können. In all diesen fällen wird es vielmehr aufgabe des lehrers sein müssen, das unvollständige oder schiefe kulturbild, das der dichter gibt, durch eigene zutaten und korrekturen zu einem wirklichen vollbilde der zeit zu ergänzen.

Und damit kommen wir zu der dritten bedeutung des wortes „kultur“, derjenigen, welche ich dem worte im obigen zusammenhange geben möchte. Ich verstehe nämlich darunter die *gesamtheit aller geistigen und materiellen errungenschaften eines volkes*, wobei natürlich auf die geistigen errungenschaften der hauptakzent zu legen ist.

Zu unserer lektüre-frage zurückkehrend würde ich also meine forderung folgendermaßen formuliren: der lektürestoff muß so behandelt werden, daß der schüler das gelesene werk, den gelesenen autor als eine teilerscheinung der kultur seines volkes und seiner zeit auffassen lernt. Bei der Shakespearelektüre z. b. würde man den schüler anleiten müssen, in dem großen briten zunächst die verkörperung der renaissancekultur zu sehen, und zwar jener kraftstrotzenden, überschäumenden, phantasiereichen art der hochrenaissance, wie sie uns genau in derselben weise, nur im bilde, in Shakespeares

jüngerem zeitgenossen, dem flämischen maler Rubens entgegentritt. Man würde dem schüler zeigen müssen, wie Shakespeares heißblütige, machtvolle, oft gewalttätige männerfiguren und seine siegreich heiteren, in sich selbst gefestigten frauengestalten echte renaissancetypen sind und nur als solche sich voll begreifen lassen; oder wie seine aristokratische geringschätzung der menge, seine höfisch-vornehme gleichgültigkeit gegen soziale und konfessionelle fragen, seine rhetorisch zugespitzte und manchmal über-rankenreiche sprache als typische züge der ganzen zeitkultur sich erklären. Doch nicht nur als vertreter seiner zeit, auch als typischer repräsentant seines *volkes* sollte der dichter den schülern gezeigt werden. Sein glühendes, echt englisches, selbstbewußtes nationalgefühl wird man leicht durch vorlesung einschlägiger stellen — etwa in guter deutscher übersetzung — belegen können. Wie ein echter engländer, ist Shakespeare aber nicht minder ein echter germane. Sein typisches germanentum wird man aufzuweisen haben in seiner männlich-ernsten weltanschauung, in seinen tief-eindringenden charakterschilderungen seiner dramenfiguren und in seiner erstaunlichen gleichgültigkeit gegen das rein-stoffliche element in seinen fabeln. Es wird sich dann wohl einmal im unterricht gelegenheit ergeben, in letzterer beziehung den germanen Shakespeare, der seine fabeln mit haut und haaren übernimmt, einem frei seine stoffe umgestaltenden romanen gegenüber zu stellen. Liest der schüler dann später Dickens, so wird man ihm zeigen können, daß hier ein germane sich als stofferfinder versucht, aber es nur zu losen aneinanderreihungen von auseinanderfallenden einzelabenteuern bringt.

Ich sehe im geiste manchen den kopf schütteln: „Was mutet man da unseren braven schülern zu!“ Nun, ich meine, daß dies nicht dinge sind, die der lehrer etwa diktiren und peinlich abfragen solle oder könne. Aber ich meine, daß das doch dinge seien, die in geeigneter form vorgetragen sich wohl dem verständnis der besseren schüler erschließen ließen und diese packen und zum nachdenken anregen würden. Und der lehrer sollte freigebig mit voller hand den samen ausstreuen, nicht gar ängstlich bekümmert, ob etwas auf den weg fällt. Dann wird er auch um so öfter die freudige entdeckung

machen, daß manch ein samenkorn aufgeht, wo er den boden noch nicht bereitet wähnte.

Die lektüre soll also, wie ich sagte, der einführung in die fremde kultur dienen. Aber noch ein weiteres bestimmungsmoment möchte ich hinzufügen: die lektüre soll zur *geschichtlichen* erfassung der fremden kultur anleiten. Nicht als etwas fertiges und ein für allemal gegebenes soll der zustand der fremden nation dem schüler erscheinen, sondern als etwas historisch gewordenes und daher auch in zukunft der veränderung unterliegendes. Auch hier wird es großen didaktischen geschickes bedürfen, um die für den schüler geeignete form zu finden. Aber ausführbar, wenigstens bis zu einem gewissen grade ausführbar ist diese forderung darum doch. Z. b. wird man leicht dem schüler klar machen können, wie der geschichtliche verlauf der englischen kulturentwickelung dazu führen mußte, jenes hochentwickelte nationalgefühl im englischen volkscharakter zu erzeugen. Und diesen verlauf verstehen, heißt die unliebsamen äußerungen dieser eigenschaft ruhiger und milder hinnehmen, als es gemeiniglich bei uns geschieht. Oder, man wird dem schüler zeigen können, welch großen vorsprung in allen äußeren kulturgebieten, namentlich in politischer und kommerzieller beziehung, das durch seine geographische lage und eine glückliche mischung im volkscharakter begünstigte England vor allen anderen völkern seit alter zeit gewonnen hat; wie früh seine verfassung das kaum erhoffte ideal aller nationen war, wie früh London zum zentrum und stapelplatz des welthandels geworden ist, und wie noch etwa bis in die vierziger jahre des 19. jahrhunderts große industrien, wie die gesamte stahlproduktion, die gesamte wollwarenfabrikation der welt, in den händen Englands lagen. Hieran anknüpfend wird man dem schüler wohl auch verständlich machen können, warum um die wende des 19. jahrhunderts, wo sich diese verhältnisse so rapide zugunsten Deutschlands verschoben haben, das alte handels- und industrieland England sich in die peinliche lage der älteren schwester gedrängt sieht, welche mit ansehen muß, wie ein teil ihrer früheren verehrer den rosigen wangen der eben erst erwachsenen, von ihr selbst noch kaum für voll genommenen

jüngeren schwester zuströmt. Ich meine, an diesem gleichnis müßte dann schon ein schüler es verstehen können, warum das altberechtigte England so empfindlich ist gegen jede unbedachte, noch so naiv gemeinte äußerung jenes wachsenden kraftgefühles seines jungaufstrebenden nebenbuhlers. Und auch aus dieser erkenntnis wird wiederum eine schöne frucht uns reifen: nämlich mit verständnisvoller milde in der beurteilung des gegenpartes auch feinfühlige rücksichtnahme im eigenen verhalten zu paaren. So vermöchte wohl ein richtig betriebener neusprachlicher unterricht im schönsten und edelsten sinne völkerversöhnend zu wirken.

Also den begriff der geschichtlichen entwickelung aus der lektüre herauszulösen, darin würde ich die letzte und höchste aufgabe des neusprachlichen unterrichtes sehen. Denn sinn für geschichtliches werden, das scheint mir das hauptcharakteristikum für den wahrhaft gebildeten menschen. Und wenn es gelingt, unseren neusprachlichen unterricht dieser hehren aufgabe dienstbar zu machen, dann braucht uns nicht bange zu sein um die zukunft derjenigen schulen, an denen die neueren sprachen die hauptträger der humanistischen bildung sind. Denn dann werden unsere realgymnasien und oberrealschulen berufen sein, im verein und in edlem wettstreit mit den althumanistischen gelehrtenschulen ein geschlecht heranzubilden, welches durch seine geschichtliche bildung befähigt ist, in ruhigem selbstbewußtsein und feinfühlendem verständnis dem ausland gegenüberzutreten, — ein geschlecht, welches aus seiner geschichtlichen bildung die kraft schöpft, die mannigfachen unser volk, gerade *unser* volk zerklüftenden gegensätze zu einer einzigen großen kulturgemeinschaft zusammenzuschweißen, — ein geschlecht, welches frei von lebensmüdem pessimismus, frei von kräftelähmendem dogmatismus, frei von aufzehrendem radikalismus in freudiger willensbejahung sein alles einsetzt zu gemeinsamer mitarbeit an einem einigen, großen, deutschen kulturideal.

Würzburg. Max Förster.

DIE SAGE VON TRISTAN UND ISOLDE IN DRAMATISCHER FORM.

(Fortsetzung.)

Aber Marke überrascht das liebespaar in ihrem liebesrausch. Ein *brief* nämlich, den Tristan an Isolde geschrieben, den Isolde der Brangäne übergeben, den diese aus unachtsamkeit verloren hat, und der dann von Melot gefunden worden ist, hat die liebenden verraten — leider ein recht kleinliches und gesuchtes motiv, dessen Schneegans sich hier bedient! — Marke, in diesem drama ein kraftvoller, seine schmach tief empfindender mann, macht Tristan die heftigsten vorwürfe, so daß dieser um den todesstoß von seiner hand bittet. Da will Isolde die schuld auf sich nehmen, bis schließlich Tristan, seiner selbst nicht mehr mächtig, dem oheim den vorwurf entgegenschleudert, daß er ihr recht mit füßen getreten und ihm Isolde entrissen habe. Marke verbannt beide von seinem hofe. Nun führt uns Schneegans die liebenden noch im walde vor, aber nicht schlafend, sondern wie Marke ihr liebesgespräch belauscht. Diese szene ist eigentlich nur eine wiederholung der ersten liebesszene, und wir haben gesehen, daß Wagner eine solche wiederholung klug vermieden hat, obwohl Gaston Paris diese szene in der Wagnerschen oper vermißte. Auch die andere Isolde, die schwarzhaarige, die herzogstochter von Arundel, führt uns Schneegans vor. Sie wird Tristans gattin, nachdem sie die werbung Kurwenals ausgeschlagen hat. Sie wirft sich Tristan förmlich an den hals, der eine plötzlich erwachende, aber schnell vorübergehende leidenschaft für liebe hält und sich gleich mit ihr vermählt. Die königin Isolde, die bei Marke

zurückgeblieben ist, weiß von des geliebten untreue, gedenkt aber immer noch seiner, was Marke ihr vorwirft. Sie aber verteidigt sich mit den worten:

Dein war das recht der *sitte*, aber unser
das der *natur*.

Im letzten akt finden wir Tristan sterbend, sehnsüchtig nach seiner *blonden* Isolde verlangend:

O dürft' ich sterbend dir ins auge sehen,
das wie der blendend blaue himmel lacht.
Es müßte weichen all die bange nacht:
in deinem tage würd' ich untergehen.
Du würdest mich wie himmelsruh umwehen
mit deiner herrlich milden frauenpracht,
und in dem schlaf, aus dem man nie erwacht,
wärst du mein traum, mein hoffen und mein flehen.
Und weintest du auf meine bleichen wangen
nur *eine* träne, hell wie morgentau,
aus deiner augen klarem, weichem blau,
ich fühlte mich, vom tode schon umfangen,
glückselig — doch vom schicksal kalt und rauh
darf ich den tod selbst nicht so süß verlangen.

Isolde eilt mit Markes erlaubnis zu Tristan, und Schneegans verwertet auch die geschichte vom schwarzen und weißen segel. Isolde kommt zu spät, ersticht an Tristans leiche mit einem dolch erst die nebenbuhlerin und dann sich selbst. König Marke spricht das wort der versöhnung und bekennt sich als den schuldigen.

Ohne zweifel gehört das drama von Schneegans, trotz der angedeuteten schwächen, zu den bedeutenderen Tristandramen. Durch seine auffassung des minnetrankes hat Schneegans den stoff am meisten verinnerlicht, vergeistigt, am modernsten behandelt, obwohl man den minnetrank, der nun einmal mit der sage so eng verwachsen ist, ungern vermißt. Wer möchte sich *Lohengrin* ohne den schwan und die *Nibelungen* ohne den vergessenheitstrank vorstellen? Diese frage des wunderbaren ist wohl am schwersten bei der dramatisirung zu lösen, aber meiner meinung nach hat Schneegans unrecht, vollständig mit

der überlieferung zu brechen. Dagegen hat er den charakter könig Markes mehr vertieft, und das bekenntnis seiner schuld, weil er „die jugend an sein alter angeschmiedet hat“, gewährt eine wirkliche sühne für Tristans und Isoldens schuld. Endlich hat Schneegans etwas gewagt, wovor die meisten dichter von Tristandramen zurückgescheut sind, indem er die zweite Isolde in sein drama eingeführt und so das motiv der eifersucht zwischen den beiden frauen wirksam verwertet hat. Allerdings kann leicht die einheitlichkeit der handlung gefährdet werden, wenn unser interesse von der blonden zur weißhandigen (oder bei Schneegans schwarzhaarigen) Isolde hinübergelenkt wird, aber ein geschickter dichter wird die beiden so verschiedenen frauengestalten zeichnen können, die lebhaft an Kriemhildens und Brunhildens liebe zu Siegfried erinnern. Der einen liebe ist sanft und beruhigend wie das mondlicht, der andern liebe wild und leidenschaftlich und verzehrend wie das feuer, das aus dem krater eines feuerspeienden berges hervorbricht.

Einen tiefen niedergang in der reihe der Tristandramen bedeutet die 1869 erschienene tragödie in drei akten *Isolde* von Robert Gehrke, die mir nicht zugänglich war, und deren inhalt ich daher nur kurz nach dem buche von Bechstein angebe. Tristan weilt in Irland und besiegt einen riesen. Tristan und Isolde lieben sich im stillen, aber Tristan will Irland verlassen, da es seiner ehre widerstrebt, die zu gewinnen, die ihn doch lassen muß, da er ihren vater Morolt getötet hat. Marke wirbt um Isolde, aber nicht durch Tristan, sondern wahrscheinlich auf brieflichem wege. Der geist des königs Morolt spukt in diesem stück, Tristan wird durch seinen feind, den marschall, umgebracht, Isolde vergiftet sich.

Wir gehen schnell zu dem nächsten Tristandrama über, das 1871 erschien und Karl Robert zum verfasser hat, unter welchem pseudonym sich der philosoph Eduard von Hartmann verbirgt. Die charakteristischen hauptpunkte seines dramas sind folgende: Außer den herren an Markes hof hegt auch Melot, der hier ein buckliger zwerg von gehässiger gesinnung ist, abneigung gegen Tristan, da er bei dem könig, seinem oheim, in so hoher gunst steht. Sehr gezwungen ist die einfügung der schwalbenerzählung in den dramatischen rahmen.

Nicht Marke, sondern Tristan erfaßt das zufällig durch die luft fliegende blonde haar und erbietet sich scherzend, diejenige als gemahlin für den könig zu werben, der dieses haar gehört, ohne daß er jedoch Isolde kennt. Marke geht auf den scherz seines neffen ein mit den worten: „Komm' ich so leichten kaufs davon, so sei's!" Auf einem zufällig durch die luft fliegenden haar und einem übermütigen scherz Tristans und des königs beruht also eigentlich die spätere werbung um Isolden, und es scheint fast, als wenn es dem könig wenig ernst um seine vermählung, Tristan ebensowenig ernst um die werbung sei. Überhaupt ist die gestalt des königs in diesem drama viel weniger vornehm und königlich als in den meisten anderen Tristandramen, denn der dichter selbst charakterisirt ihn im personenverzeichnis als „65 jahre alt, bieder, edel und arglos, wohlwollend, gemütlich und liebenswürdig, hinter königlichem anstand und würde *den mangel an heldentum verbergend.*" Erst nach dem schwalbenwunder folgt dann die herausforderung Morolts, von dessen tötung durch Tristan wir im 2. akt unterrichtet werden, wo die alte königin Isolde von Irland und ihre gleichnamige tochter, die blonde Isolde, um den tod des bruders und des verlobten trauern. Die königin schwört, an dem mörder rache zu nehmen, und zwar ruft sie nicht den „weibisch milden christengott" an, sondern sie schwört bei den „starken göttern in Walhallas höhen." Sie ist ein heldenweib, mutig, leidenschaftlich, klug und verschlagen, ähnlich der Völura in der tragödie von Weilen. Als Tristan, der durch Morolts vergiftetes schwert einem unheilbaren siechtum verfallen zu sein scheint, an den irischen hof kommt, um dort heilung zu suchen, wird er erkannt und soll den tod erleiden. Aus dieser verzweifelten lage rettet ihn ein glücklicher einfall: er erkennt nämlich plötzlich in Isolden diejenige, der das blonde haar, das einst durch die luft geflogen war, gehört, und er bringt schnell entschlossen die werbung könig Markes vor, um dadurch sein leben zu retten. Auch dieses motiv ist unglücklich erfunden, da nun die werbung des königs Marke zum zweitenmal eigentlich von einem zufall abhängt und Tristan nur als vorwand dient, um sicherheit für sein leben zu erlangen.

Seltsam ist auch die verwertung des *liebestrankes* bei Robert. Augenscheinlich durch Richard Wagner beeinflußt, hat er den liebeszauber beseitigen und dafür einen *todestrank* einführen wollen. Die alte, hinterlistige königin Isolde, die schon vorher Morolts waffe vergiftet hatte, hat ihrer tochter ein fläschchen mit gift gegeben, mit dem sie Tristan auf der seefahrt töten soll, damit auf diese weise Morolts tod gerächt werde. Da Isolde Tristan aus tiefster seele haßt, weil er sie einem fremden, alten könig als gattin zuführen will, so ist sie bereit, diesen todesbecher mit ihm zu teilen.

„Sei mir gegrüßt, ersehnter friedensbringer,
zuflucht für höchstes leid, für höchstes weh,
vergebens und vergessens holder trank,
aus tiefster seele heiß' ich dich willkommen."

Aber, wie in Wagners oper, verhindert Brangäne den tod beider, indem sie den todestrank mit einem *liebestrank* vertauscht, den ihr die alte königin mitgegeben hat, damit sie ihn Isolde und Marke nach der vermählung reiche. Was bei Wagner immerhin etwas zufällig erscheint, ist hier sehr schön motivirt: Brangäne liebt nämlich selbst den helden Tristan und will nicht leiden, daß er sterbe. So bringt sie ihrer liebe das opfer, ihn mit ihrer herrin Isolde zu vereinigen, nur damit er lebe! Diese selbstverleugnende liebe der Brangäne, die zum erstenmal in diesem drama hervortritt, hat etwas ungemein rührendes und hochpoetisches. Psychologisch sehr fein hat Robert nun die wirkung des liebestrankes zum ausdruck gebracht. Bei Wagner war die wirkung eine plötzliche, wenigstens scheinbar, denn dort lieben sich Tristan und Isolde ja schon seit ihrer ersten begegnung, ohne sich selbst dessen klar bewußt zu werden, und der trank soll nur das symbol der offenbarung ihrer liebe sein. Anders mußte Robert verfahren, da bei ihm der liebestrank erst den *anfang* der liebe bedeutet, deren allmähliche entwickelung, von der ersten schüchternen schwärmerei bis zur leidenschaftlichsten erregung gezeigt wird.

Tristan: „O teure herrin, ihr seid ja die krone
der frauen all' an schönheit, mild' und tugend,

eu'r auge ist ein tiefer, blauer see,
wer jemals über ihn sich niederbeugte
und wollte seiner klarheit grund erschaun,
den zög's mit allgewalt in seine tiefe,
und über ihm schlüg' hoch die flut zusammen."

Dann weiter:

„Nein, göttlich weib, ich will dich ewig halten,
licht wird's — der schleier fällt — die augen sehen —
die ganze welt um sich scheint zu versinken,
nur du allein bleibst strahlend vor mir stehen!
Was sehnlich ich gesucht zu allen stunden,
was ich nicht fand in ruhm und kampfeslust,
ich hab's in dir, o königin, gefunden,
des lebens krone winkt an deiner brust."

Und am schluß des aktes dann das gegenseitige geständnis und selige aufjauchzen ihrer liebe:

Isolde: „Seligster minne hochschwellendes blühen,
du nur und ich im unendlichen raum!"

Tristan: Sehnender wonne verzehrendes glühen,
himmlischer, weltentrückender traum!

Isolde: Ewiger mächte allwaltendes weben,
flammender blitze hochzeitliche pracht!

Tristan: Lösche in dämmrung den tag und das leben,
heilige, göttliche liebesnacht!

In sehr ungünstigem lichte erscheint dagegen Tristan im 4. akt, wo er, um Isolde dauernd zu besitzen, Marke überreden will, auf die königin zu verzichten! Er erinnert den könig, daß dieser doch nur widerstrebend in die werbung eingewilligt habe, er behauptet, er selbst habe nur aus selbstsucht gehandelt, und ihm ahne nichts gutes von dieser ehe. Marke, der Tristans reden nicht versteht, geht natürlich auf dieses ansinnen nicht ein.

Als Tristans und Isoldens liebesverhältnis am hofe bekannt geworden ist, will Tristan in edler selbstüberwindung das land verlassen, aber noch einmal von Isolden abschied nehmen. Bei dieser zusammenkunft werden sie von den

spähern überrascht, Tristan fällt im kampf, Isolde, die das fläschchen mit gift bei sich trägt, findet durch dieses den tod an des geliebten seite. Jetzt erst erkennt der könig seinen irrtum, „die zarte frühlingsblume an trüben winters eis'ge brust zu legen."

Was dem drama Roberts fehlt, ist der hohe schwung dichterischer begeisterung, die edle, poetische sprache, das stück erscheint zu ausgeklügelt, zu reflektirend. Man merkt, der verfasser ist kein großer dichter, sondern ein feiner kopf, der die ganze sage reiflich durchdacht, und der vorsichtig überlegt hat, welche motive er wohl dramatisch verwerten, welche er dagegen umgestalten müsse. Daß ihm dabei manch feiner gedanke gekommen ist, hat die analyse gezeigt. Wie der verfasser den epischen stoff, vorsichtig theoretisch abwägend, zur hand nahm, sehen wir auch aus seiner vorrede, die er der tragödie vorausschickt unter dem titel: „Über ältere und moderne tragödienstoffe." Als allgemeinen grundsatz stellt Hartmann in dieser abhandlung den satz auf, daß bei der dramatischen bearbeitung *älterer* stoffe die behandlung der fabel und der psychologischen entwickelung eine *moderne* sein müsse, „d. h. daß sie auf streng realistischer basis nur mit solchen motiven operirt, welche das moderne bewußtsein gelten läßt, und ihre personen nur so von demselben affizirt werden läßt, wie das moderne bewußtsein empfindet, daß es unter gleichen umständen affizirt werden würde." Ich habe nach diesem maßstabe bereits die früheren Tristandramen beurteilt und werde versuchen, ihn nun auch auf Hartmanns eigene tragödie anzuwenden.

Da im ganzen, so fährt Hartmann ungefähr fort, eine *bereicherung* und *verfeinerung* des gefühlslebens gegen früher platz gegriffen hat, so muß der dichter den mangel, der der gefühlsseite der älteren stoffe in ihrer überlieferten form etwa anhaftet, durch dichtung ersetzen, oder, so müssen wir hinzusetzen, unzeitgemäße motive entfernen. Dies war auch der grund, der Hartmann bestimmte, sich an der schon öfter bearbeiteten Tristansage zu versuchen. Zu diesen unzeitgemäßen motiven rechnet er besonders die *unterschiebung der Brangäne*, die ja auch in den früheren dichtwerken, mit ausnahme der

schwachen jugendarbeit Roberts, unterdrückt worden war, und ferner *die auffassung des liebestrankes als eines zaubers*, denn abgesehen von dem veralteten aberglauben, „kann der äußere zwang des zaubers nimmermehr ein dramatisch-psychologisches motiv zur schürzung des konflikts abgeben, weil hierzu eine *innere selbstbestimmung* notwendig ist.“ Hartmann hat den liebestrank beibehalten, und er begründet diese anlehnung an die überlieferung so, daß er sagt, der trank sei insofern von entscheidender wirkung, „als er auf Isoldens bewußtsein als vorstellung des genossenen *todes*trankes wirkt und durch ihr weichwerden im hinblick auf den zu erwartenden tod nunmehr Tristans erklärung gleichsam provozirt.“ Hier spricht mehr der philosoph als der dichter. Hartmann hat sein drama auf moderner empfindung aufbauen, aber doch wohl nicht ganz mit der überlieferung brechen wollen, daher hat er, durch Wagner beeinflußt, den liebestrank mit dem todestrank in beziehung gebracht, obwohl diese beziehung trotz seiner eben angeführten erklärung wenig verständlich wird. Viel besser hat sich Wagner mit der überlieferung abgefunden, indem er mit dichterischem blick diesen liebestrank als ein symbol von Tristans und Isoldens ausbrechender liebesleidenschaft darstellt, während Schneegans allerdings am radikalsten verfährt, indem er den trank ganz beseitigt. Jedenfalls ist dieses eins derjenigen motive des alten epos, die am schwierigsten bei der umwandlung in das drama zu behandeln sind, da dieses motiv in das gebiet des *wunderbaren* gehört. Wollen wir das wunderbare gar nicht gelten lassen, so müssen wir die dichtung von Schneegans als die modernste, als diejenige bezeichnen, die unserem gefühl am verständlichsten ist. Wollen wir aber den zusammenhang mit der epischen überlieferung nicht ganz zerstören und das romantische element nicht ganz verbannen, so werden wir Wagners motivirung als die geschickteste anerkennen müssen. Ich meine, daß es dem dichter, der ältere stoffe dramatisirt, gestattet ist, einen gewissen zusammenhang mit der allgemein bekannten epischen überlieferung zu wahren, und zwar so, daß die freie selbstbestimmung und eigene verantwortlichkeit des helden durchgeführt wird, wie in jedem andern modernen drama, daß aber als episodisches beiwerk

einzelne romantische züge des epos beibehalten werden können, soweit sie dem modernen publikum allgemein bekannt sind und sein ästhetisches empfinden nicht verletzen.

Das ausgehende vorige jahrhundert hat uns noch mit mehreren Tristandramen beschenkt. Zunächst ist Adolf Bessels trauerspiel *Tristan und Isolde* aus dem jahre 1895 zu nennen, das zum erstenmal im flensburger stadttheater im dezember 1896 aufgeführt wurde. Je größer die zahl der Tristandramen wird, um so interessanter wird es für den leser zu sehen, wie die verschiedenen dichter immer neue variationen der vorhandenen motive versuchen, und wie jeder von ihnen eine neue idee vorbringt, um durch eine zutat zum alten epos den stoff dramatischer zu gestalten und unserem modernen empfinden anzupassen.

Aus der exposition erfahren wir bei Bessel, daß Tristan schon einmal in Irland gewesen ist und damals die königstochter Isolde durch sein saitenspiel erfreut hat, daß ferner Isolde jetzt traurigen gemütes ist, weil der könig, ihr vater, sie demjenigen als gattin versprochen hat, der das land von der plage eines untiers befreien würde. Sehr geschickt läßt der dichter uns gleich von anfang an erkennen, wie große sehnsucht Tristan nach Irland und besonders nach der schönen Isolde empfindet.

„Die schönste aller frauen sah ich dort.
Holdselige Isolde, deine augen,
blau wie die see, die deinen strand umkreist,
verwundeten mit ihren sanften strahlen
mich mehr als je ein feindliches geschoß.“

Sowie Tristan die nachricht von Isoldens trauer hört, ist er entschlossen, von könig Marke urlaub zu erbitten, um nach Irland zu fahren und das untier zu töten. Schnell nimmt nun die handlung ihren fortgang, und es tritt sofort ein dramatischer konflikt ein. Marke will nämlich, durch sein volk gedrängt, sich eine gemahlin wählen, und da er so viel lob über Isolde aus Tristans munde gehört hat, will er diese freien, und Tristan soll sein brautwerber sein! Ganz im gegen-

satz zur epischen überlieferung und zu den früheren dramatischen bearbeitungen weigert sich Tristan, diese rolle zu übernehmen, bis der könig es ihm bei seinem lehnseid *befiehlt.* So tritt Tristan nun rascher, als er geglaubt, die von ihm so sehnlich erwünschte fahrt nach Irland an, aber mit welchen empfindungen! Der nächste auftritt versetzt uns nach Irland. Aus Isoldens schwermütigem wesen und aus Brangänes andeutungen erfahren wir, daß auch Isolde noch immer Tristans bild in ihrem herzen trägt. Nun kommt die nachricht, ähnlich wie im epos, daß der truchseß Morold das untier erschlagen habe und Isoldens hand begehre. Morold ist aber auch hier ein betrüger, denn obwohl er das drachenhaupt als beweis seiner heldentat mitbringt, spricht er doch für sich die worte: „Ist's gleich erborgter schmuck, wer sieht's ihm an?" Aus dem fehlen der zunge wird Morolds betrug klar, und Tristan erscheint als töter des untiers. Jetzt ist Isolde außer sich vor seligkeit, aber ihr glück dauert nur wenige minuten, denn Tristan, der an sein versprechen denkt, wirbt um sie für könig Marke. Kalt entläßt ihn Isolde. Tristan und Isolde sind bereits auf dem schiffe, während der heimfahrt, von spähern umgeben, denn Tristans feinde in Cornwall, Melot und der bischof Ebbo, haben zwei matrosen gedungen, die Tristan und Isolde beobachten und verdächtiges ihnen berichten sollen. Isolde ist verzweifelt und hegt selbstmordgedanken. Die treue Brangäne will diese trüben gedanken verscheuchen und verrät ihr das geheimnis des minnetrankes, der für sie und könig Marke bestimmt ist. Als Brangäne sieht, daß Tristan und Isolde sich noch immer lieben, will sie beide retten und glücklich machen, indem sie ihnen den minnetrank reicht, „um den funken zur hellen flamme zu schüren, der leise noch in beider herzen glimmt." „Zwar seiner zauberkraft," so fährt Brangäne fort:

„Bedarf's hier nicht, um liebe erst *zu wecken,*
doch des *gewissens stimme zu betäuben.*
Denn, wenn sie glauben müssen, daß ein zwang
unwiderstehlich ihre herzen knechtet,
so unterjocht sie das gefühl, dem sie
zuerst gehorcht, wohl leicht."

Hier ist der dichter mit sich selbst in widerspruch geraten. Ein liebestrank soll der zaubertrank nicht sein, da die liebe ja schon längst in Tristans und Isoldens herzen glüht, sondern gewissermaßen eine *gewissensberuhigung*, die natürlich voraussetzt, daß die liebenden an die gewalt des liebestrankes *glauben.* Die alte königin von Irland hat den zaubertrank der Brangäne als wirklichen, echten liebestrank übergeben, jetzt aber soll seine wirkung eigentlich nur in der *einbildung* Tristans und Isoldens bestehen, um ihr böses gewissen zu beruhigen. Das ganze motiv ist unklar und unverständlich geworden; und damit ist auch die verantwortlichkeit, die schuld der liebenden uns unverständlich.

Eine gelegenheit, den liebenden den trank zu reichen, findet Brangäne bald. Denn in dem zwiegespräch mit Isolde wird Tristan so aufgeregt, daß Isolde ihm zur stärkung einen becher wein reichen will. Diesen augenblick benutzt Brangäne, um den zaubertrank zu bringen. Isolde trinkt zuerst, um mit Tristan „den abschied für das leben zu trinken," und Tristan tut ihr bescheid, diese worte wiederholend. Da bricht Brangäne in ein gut geheucheltes entsetzen aus und offenbart den liebenden, daß sie *aus versehen den minnetrank* gebracht habe, dessen zauber beide nun unauflöslich binde. Da glaubt Tristan keine rücksicht mehr nehmen zu dürfen und erklärt Isolde seine liebe. Da er aber nun mit seinem gewissen in konflikt gerät: weil er seinem könig den eid gebrochen hat, will er sich mit einem dolch erstechen, und nur auf Isoldens flehentliches bitten beschließt er weiter zu leben. Am ende dieses aufzuges sehen wir, daß Tristan und Isolde durch den liebestrank in einer uns unverständlichen weise gebunden sind und nicht mehr voneinander lassen können. Für ihr weiteres handeln werden sie also nicht verantwortlich gemacht werden können. Anders wie in den früheren dramen, schöpft könig Marke schon drei tage nach der hochzeit verdacht, da Isolde seit der hochzeitsfeier den könig noch immer nicht sehen will. Melot und Ebbo ist es leicht, den argwohn in des königs herzen zu verstärken, und es wird zum schein eine jagd veranstaltet, die liebenden um so sicherer zu überraschen. Tristan

hat den plan gefaßt, mit Isolden auf das meer zu fliehen, aber es ist zu spät, denn Melot stürzt mit gezücktem schwert hinein und wird von Tristan erstochen. Eine ratsversammlung unter dem vorsitz des königs soll über die schuldigen das urteil sprechen, und Tristan wird zum tode verdammt. Er erklärt aber, daß er nicht in schuldbewußtsein sterbe. Er hätte zwar des königs recht verletzt, aber nur, um sein *eigenes* recht zu wahren, das recht auf eigenes glück, das er gegen jeden verteidigen müsse. Isolde stürzt herbei, um Tristan zu retten, und der könig erklärt, daß das einzige mittel sei, um Tristans leben zu erhalten, wenn sie dem könig angehören und Tristan vergessen wolle. Mit schwerer selbstüberwindung leistet Isolde diesen schwur, und Tristan, der glaubt, daß Isolde ihn nicht liebe, muß das land verlassen. In höchst origineller weise verwertet nun der dichter das motiv vom weißen und schwarzen segel. Ein schiff mit schwarzen segeln, ein trauerschiff, kommt nämlich nach Cornwall, um Isolden den tod ihrer mutter zu verkünden. Zugleich kommt geheime botschaft von Tristan, der elend und siech herum irrt und nur noch einmal vor seinem tode Isolde wiedersehen möchte. Wenn sie einwillige, dann solle das schiff, das sie trägt, *weiße* segel aufziehen, damit er schon von weitem ihre ankunft sehen könne. König Marke aber will Isolde nicht ziehen lassen, sondern läßt sie im gegenteil von bischof Ebbo und anderen bewaffneten scharf bewachen. Brangäne versucht, Ebbo durch geld zu bestechen, aber vergebens. Nur *ein* mittel gebe es, sagt der schandbube, das wäre, wenn er sie besitzen könne, und nun hat Bessel wieder in höchst eigenartiger weise das sonst immer ausgelassene motiv von der unterschiebung der Brangäne hier verwertet, indem diese bereit ist, für ihre herrin ihre ehre zu opfern, und Ebbo verspricht, sich ihm hinzugeben. Auf diese weise wird es Isolde möglich, zu fliehen und zu Tristan zu eilen. Als könig Marke die königin sucht, teilt Brangäne ihm das geheimnis des liebestrankes mit und bekennt sich als die allein schuldige. Sie nennt ihm auch den preis, für den sie Isoldens flucht ermöglicht hat. Sie schlägt den vorhang zurück und zeigt dem entsetzten könig im nebengemach die leiche des bischofs Ebbo,

denn sie hat ihn mit einem dolch getötet, und da sie ihre eigene schande nicht ertragen kann, ersticht sie sich auch. Nun bekennt der könig, daß Tristan und Isolde nicht so schuldig waren, wie er geglaubt, da der liebe kraft durch des *zaubers stärke* übermächtig in ihnen geworden sei. Die katastrophe wird nun, wie im epos, durch das falsche segel veranlaßt, denn Isolde hat unterlassen, die schwarzen segel des trauerschiffs durch weiße zu ersetzen. Tristan, der die schwarzen segel von weitem sieht, ersticht sich. Isolde sinkt über seiner leiche tot nieder. König Marke kommt zu spät an, um den liebenden zu verzeihen.

Leider ist die motivirung am schluß viel schwächer als im epos. Hier wird Tristans tod durch einen reinen *zufall* herbeigeführt, während im epos die nebenbuhlerin der blonden Isolde, die weißhandige Isolde, seinen tod verschuldet. Also gerade die hauptmomente des ganzen dramas, die schürzung des konflikts und die katastrophe, der liebestrank und das schwarze segel, sind ungenügend motivirt, da dort ein zauber, hier ein bloßer zufall im spiele ist. Daher ist auch die *sühne* unzulänglich, denn da Tristan und Isolde, unter dem banne des liebestrankes stehend, keine verantwortung tragen und auch der könig sich keine schuld beimißt, so fällt die sühne auf Brangäne, die in ihrer großen treue, in der absicht, die liebenden zu retten, ihnen den zaubertrank gereicht hat und dazu noch ihre ehre hat opfern müssen. Die sprache Bessels ist im ganzen ziemlich nüchtern und erreicht lange nicht den dichterischen schwung und die kraft des ausdrucks wie z. b. bei Wagner oder bei Schneegans.

Ich komme nun auf den dramatiker zurück, der, wenn wir von Hans Sachs absehen, der erste dichter eines Tristandramas war, nämlich auf Röber, dessen jugendarbeit aus dem jahre 1838 wir bereits betrachtet haben. 60 jahre später, also 1898, hat derselbe stoff diesen dichter noch einmal zu einem drama begeistert, das seine verfehlte jugendarbeit tief in den schatten stellt. Die sprache ist poetischer, gereifter, die handlung straffer durchgeführt und mehr auf die hauptsachen beschränkt. Der grundgedanke der ganzen tragödie ist schon am schlusse des 1. aktes ausgesprochen, nachdem

Tristan und Isolde den becher mit den zaubertrank bereits *vor* der abreise nach Cornwall getrunken haben:

Brangäne: „Weh Tristan und Isot,
in dieser stunde trankt ihr euren tod.“

Auch Isolde *Weißhand* führt Röber im 2. akt ein, aber in etwas anderer situation als Schneegans. Sie hält sich nämlich am hofe des königs Marke auf und liebt Tristan leidenschaftlich, der ihr auch früher seine neigung zu erkennen gegeben hatte. Mit dem scharfen auge der nebenbuhlerin durchschaut sie zuerst Tristans liebe zur andern Isolde und schwört rache. Das motiv der unterschiebung der Brangäne hat Röber in dieser zweiten bearbeitung ganz beseitigt. Sie ist nicht notwendig, da Isolde noch immer nicht die gemahlin des königs Marke ist, weil sie ihn um einen aufschub der hochzeit gebeten hat. Während Isolde den alten könig nicht lieben kann, liebt ihn jedoch Brangäne und gesteht ihre neigung auch ihrer herrin. Isolde *Weißhand* greift mehrmals in die handlung ein: da sie Tristan liebt, so löst sie seine fesseln, die der könig ihm hat anlegen lassen, nachdem er die nächtliche zusammenkunft mit Isolde belauscht hat. Und dann noch ein andermal: Isolde, Markes gemahlin, hat Tristans schwertspitze mit gift getränkt, als sie zusammen im walde leben. Da überrascht sie Marke schlafend, vertauscht sein schwert mit dem Tristans, Tristan erwacht und will sich verteidigen, worauf Marke ihn mit seinem eigenen schwerte verwundet. Die verwundung Tristans ist also ganz geschickt in unmittelbaren zusammenhang mit der dramatischen handlung gebracht. Da will Isolde *Weißhand* den verwundeten durch ihre ärzte heilen lassen und führt ihn nach ihrem schloß Arundel. Der schluß ist dann ähnlich wie im epos. — Die hauptsächlichsten änderungen, die Röber an seinem ersten drama vorgenommen hat, sind also 1. die gänzliche beseitigung der unterschiebung der Brangäne, 2. die einführung der Isolde Weißhand als gegenspielerin der blonden Isolde vom anfang des stückes durch das ganze drama hindurch. Die erste änderung war selbstverständlich notwendig, durch die zweite aber hat Röber, wie mir scheint, die einheit der handlung durch-

brochen, da unser interesse sich niemals ganz auf die hauptheldin, die blonde Isolde, konzentriren kann.

Das drama von Ernst Eberhard (1898, Berlin, F. Schneider) ist im buchhandel vergriffen und mir daher nicht zugänglich gewesen.

Das letzte Tristandrama erschien 1906 und hat Albert Geiger zum verfasser, der „*Tristan*, ein minnedrama in zwei teilen“ schrieb und zugleich eine kürzere ausgabe, wohl für die bühnenaufführung, in dem die vorgeschichte Tristans weggelassen ist, unter dem titel „*Isolde*, ein minnedrama“ veröffentlichte. Sonst ist der text in beiden ausgaben derselbe. Man sieht an der formvollendeten sprache, den schön gebauten versen und dem dichterischen hauch, der die ganze dichtung erfüllt, daß ein wahrer dichter durch die sage von Tristan und Isolde begeistert worden ist. Die handlung ist in eine etwas spätere zeit gerückt, in die zeit der blüte des rittertums und des höfischen minnesangs, denn turniere werden gekämpft und das lied Walthers von der Vogelweide „unter der linden, an der heiden . . .“ ist eingestreut. Während in den früheren dramen die kindheitsgeschichte Tristans, die liebe des Riwalin und der Blancheflur, höchstens exponirt worden war, ist sie hier, mit benutzung von Immermanns epos, im 1. teil „Blancheflur“ dramatisch behandelt. Blancheflur kommt als ärztin in das zelt des zum tode verwundeten Riwalin, und beide genießen dort das glück der minne.

„O wonne aller wonnen! Blancheflur!
So nehm' ich dich in meiner arme kraft
mit aller neuerwachten lebensglut,
die jauchzend mir durch nerv und ader tollt!
So nehm' ich dich, und diese volle schale
soll kein geschick uns von den lippen reißen!
Der tod hat sie gefüllt mit lebenswonne,
das leben bringt sie uns mit rotem munde.
Du bist das leben, das vom tod befreit!
Du bist der tag, der durch die nächte kam!
So sei denn tag! Wirf ab die neidische hülle,
in der sich liebe zu der liebe schlich!

So schäl' ich mir heraus den süßen kern.
Nun bist du's erst. Und doppelt wunderbar!
Gib deine lippen! O du trank der lust,
mit schmerz gewürzt! Und wonniger darum!
Noch einmal deine lippen! —
Trunkenheit!
Heilige trunkenheit, die mich durchrast!
Taumelnde ströme, die zum herzen fluten!
Wie es sich auftut! Wie es heller wird!
Du demantglanz der wunderbarsten nacht,
nun öffnest du den schoß der seligkeit,
und leben steigt empor an todeshand
zum paradies.
O Blancheflur, mein weib!"

(Fortsetzung folgt.)

Wilmersdorf. Dr. Block.

BERICHTE.

LEITSÄTZE FÜR DEN NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT AN DER BAYERISCHEN OBERREALSCHULE.

Vertreten bei der 5. hauptversammlung des bayerischen neuphilologenverbandes in Würzburg vom 12. bis 14. april 1908.

Soll die oberrealschule eine den anderen neunklassigen mittelschulen wirklich *gleichwertige* höhere bildung geben, so kann dies nur unter folgenden bedingungen erreicht werden:

1. a) Dem französischen sollte in der 4. klasse eine stunde zugelegt werden (4 statt 3).
   b) Dem englischen sollte man wegen der großen bedeutung seiner litteratur in den klassen 7—9, ebenso wie in dem bisherigen übergangslehrplan, je 4 wochenstunden (statt 3) gewähren.
2. An allen oberrealschulen sollte wahlfreier unterricht im lateinischen gegeben werden, und zwar in der 7.—9. klasse mit je 3 wochenstunden[1].
3. Den absolventen der oberrealschule müssen auch in Bayern die nämlichen berechtigungen gegeben werden, die sie schon in anderen deutschen staaten haben[2].

Zu 1. Erst lange nach den anderen bundesstaaten, aber schließlich doch rascher als man erwartet hatte, wurden mit beginn des schuljahres 1907/8 auch in Bayern oberrealschulen, zunächst neun an der zahl, errichtet. Allen, die sich, nachdem der stein einmal ins rollen gekommen war, um die schnelle erledigung der angelegenheit ver-

[1] Hier wurde der zusatz beschlossen: Alle bisherigen beschränkungen der wahlfreiheit sollen aufgehoben werden.

[2] Die thesen wurden von der versammlung angenommen. Nur wurde statt der obigen einleitung diese form gewählt: Zur gedeihlichen entwickelung der oberrealschule ist es dringend wünschenswert, daß usw.

dienste erworben haben, den beiden häusern des landtags, und besonders dem kultusminister dr. ritter von Wehner und dem referenten für technisches unterrichtswesen, ministerialrat dr. ritter von Blaul, sind die freunde moderner bildung und gewiß auch wir vertreter der neueren sprachen zu lebhaftem danke verpflichtet. Auch der lehrplan ist ein höchst anerkennenswertes werk, und es läßt sich gewiß sehr gut danach arbeiten. Wenn unmittelbar nach seiner bekanntgebung manche neuphilologische kollegen über unverantwortliche zurücksetzung unseres faches sich beklagten, so ist es ja richtig, daß die neueren sprachen gegenüber der ihnen an der preußischen oberrealschule eingeräumten stundenzahl (47 französisch und 25 englisch) mit 37 französisch und 19 englisch zurückstehen. Allein wer weiß nicht, daß *die preußischen oberrealschüler eine viel zu hohe gesamtstundenzahl haben?* Es ist gewiß nur zu billigen, wenn man bei uns den forderungen der gesundheitspflege sich nicht verschlossen hat und damit zu einer bedeutenden entlastung der schüler gekommen ist. Es muß ferner beachtet werden, daß unser fach nicht für sich allein, sondern als ein teil der sprachlich-historischen fächer mit deutsch und geschichte zusammengenommen werden muß. Dann ergibt sich ein richtigeres und vorteilhafteres bild, indem 99 mathematisch-naturwissenschaftlichen stunden (einschließlich der erdkunde, die eigentlich nur zum teil hierher gehört, aber mit ausschluß der 26 zeichenstunden, die von der denkschrift des ministeriums mit unrecht hier aufgezählt werden), 104 sprachlich-historische gegenüberstehen. Trotzdem habe ich hier noch einige bescheidene wünsche, die sich jedoch mit leichtigkeit erfüllen lassen, ohne daß alles über den haufen geworfen oder der grundcharakter des lehrplans geschädigt wird. Die worte in der veröffentlichung, der lehrplan sei „bis auf weiteres maßgebend“, lassen den schluß zu, daß noch kleine änderungen daran vorgenommen werden können, bevor er seine endgültige gestalt erhält.

Kultusminister von Wehner nannte im finanzausschuß die oberrealschule *ein naturwissenschaftlich-mathematisches gymnasium.* Diese benennung kann leicht zu einer einseitigen und damit unrichtigen auffassung führen. Wir dürfen nicht vergessen, daß die oberrealschule keine *fach-*, sondern eine *bildungs*schule sein soll, daß ihr ziel ebenso wie das des gymnasiums und realgymnasiums höhere *allgemeine* bildung ist. Man würde sie also besser *ein auf moderner grundlage ruhendes gymnasium* nennen. Wir neuphilologen haben in verbindung mit den kollegen für deutsch und geschichte die außerordentlich wichtige und schöne aufgabe, der einseitigkeit, zu der allzusehr überwiegender betrieb der mathematik und der naturwissenschaften führt, entgegenzuarbeiten. Man hat oft gelegenheit zu beobachten, daß leute, die sich immer mit den exakten wissenschaften und mit technischen dingen beschäftigen, sehr leicht einseitig werden und gar keinen oder nur wenig sinn für die geisteswissenschaften, für metaphysische betrach-

tungen, für poesie und kunst haben. Einem solchen manne werden wir ebensowenig höhere allgemeine bildung zuerkennen, wie einem aus dem früheren humanistischen gymnasium hervorgegangenen, der von den errungenschaften der naturwissenschaft und der technik gar nichts versteht und nichts verstehen *will.* Wir müssen also schon auf der schule dieser großen gefahr der einseitigkeit mit aller kraft entgegenwirken, indem wir den sinn der schüler für alles hohe und schöne zu wecken und ihnen geschmack beizubringen suchen an der beschäftigung mit den werken der großen denker und dichter, und zwar um so mehr, als diejenigen, die sich einem mathematisch-naturwissenschaftlichen oder technischen fach widmen, auf der hochschule bei der vorbereitung auf ihr fach und später bei ausübung ihres berufes jene richtung der menschlichen geistestätigkeit meist gänzlich vernachlässigen, sofern sie nicht schon auf der schule nachhaltig dazu angeregt worden sind. Wollen wir neusprachlichen lehrer uns nun wirklich an der vermittelung jener höheren allgemeinen bildung beteiligen, wollen wir das, was unser fach zu diesem zweck in so reichem maße bieten kann, richtig ausnützen, so ist es klar, daß wir an der oberrealschule nicht bloß auf ein praktisches ziel zustreben dürfen, wie dies wieder von einem abgeordneten in der kammer behauptet worden ist. Was dieser vom studium des lateins und des griechischen am humanistischen gymnasium sagte, daß sie auf „eine treffliche durchbildung des geistes und des denkvermögens“ abzielen, das müssen wir auch durch unser fach zu erreichen streben. Die anbahnung der praktischen fertigkeit in den lebenden fremdsprachen, soweit sie beim schulunterricht überhaupt möglich ist, wird sich bei richtigem verfahren nebenher von selbst einstellen. Vergessen wir nicht, daß unser lehrplan mit vollem recht den satz enthält, das französische habe an unserer schule die sonst dem latein zufallende aufgabe der sprachlich-logischen schulung zu übernehmen. Und „die ideale gesinnung“, von der jener abgeordnete sprach, kann wahrlich in hervorragendem maße durch einführung besonders in einige meisterwerke der englischen litteratur den schülern gegeben werden. Will man aber diese beiden ziele wirklich erreichen, so kann man unter ein gewisses stundenmaß nicht herabgehen. Jeder erfahrene lehrer weiß, daß bei einem heruntersinken von 5 französischen stunden in der 3. klasse auf 3 in der 4., in der die schüler in die syntax, besonders in die schwierige tempus- und moduslehre eingeführt werden sollen, die erfüllung jener aufgabe der sprachlich-logischen schulung außerordentlich erschwert, ja unmöglich gemacht ist. Und so ist auch im englischen eine wirklich zum erwünschten ziel führende, hinreichend gründliche beschäftigung mit den reichen schätzen der litteratur nur möglich, wenn in den drei oberen klassen diesem fache 4 wochenstunden zugestanden werden. Zur richtigen lektüre gehören naturgemäß erwerbung und *erhaltung* einer tüchtigen sprachlichen grundlage. Eine wochenstunde müßte

also stets auf dahingehende schriftliche und mündliche übungen, auf diktate, auf gelegentliche versuche freierer arbeiten verwendet werden. So blieben für die lektüre nach dem lehrplan nur zwei stunden, also an der oberrealschule nicht mehr, als ich am humanistischen gymnasium beim wahlfreien englisch im oberen kurs ebenfalls darauf verwendete. Daß dies zu wenig ist, bedarf doch wohl keines weiteren beweises. Die stunde mehr in 4 und in 7—9 könnte m. e. ohne schaden die mathematik unserem fache abgeben. Ich habe wenigstens schon wiederholt von mathematikern selbst äußern hören, daß dieses fach im lehrplan zu reich bedacht ist. Manche meiner fachgenossen werden vielleicht meine forderungen für viel zu bescheiden halten. Allein ich bin in diesem falle nicht der ansicht, man müsse möglichst viel verlangen, um sicher wenigstens einiges zu bekommen. Ich halte es für besser, das wirklich unumgänglich notwendige zu fordern, dies aber mit allem nachdruck und immer wieder, bis es gewährt ist. Ich betone zum schluß noch einmal, daß ohne die hier gewünschte stundenmehrung die *gesamtausbildung* der oberrealschüler ernstlich gefährdet und damit die gleichwertigkeit dieser schule bedroht ist.

Zu 2. Auch hier muß ich mich zunächst gegen eine weit verbreitete und nach meiner meinung irrige auffassung wenden. In der denkschrift heißt es, die einführung des lateinunterrichtes an der oberrealschule sei „an sich inkonsequent, da die eigenart dieser schule gerade darin beruhe, daß höhere allgemeine bildung unter verzicht auf die pflege der alten sprachen erreicht werden solle". So hat man bekanntlich die oberrealschule ebenso wie die sechsklassige realschule auch lateinlose schule genannt. Mir scheint diese benennung wenig glücklich gewählt. Man sagt doch auch nicht für realgymnasium schule ohne griechisch, und für humanistisches gymnasium schule ohne englisch. Die eigenart der oberrealschule besteht in der betonung der modernen bildungsstoffe ebenso wie das humanistische gymnasium die antike kultur zur grundlage hat. Diese betonung der eigenart der einzelnen anstalten, wie es in dem bekannten kaiserlichen erlaß heißt, soll aber nicht alle andern fächer vollständig und für alle schüler ausschließen. Damit würde man nur zur einseitigkeit kommen und könnte dem ziel der höheren allgemeinen bildung nicht gerecht werden. Geradeso wie am gymnasium die alten sprachen bedeutend in den vordergrund treten, daneben aber von modernen unterrichtsfächern mathematik und physik, neuestens auch etwas naturkunde, ferner französisch sogar als pflichtfächer nnd englisch wahlfrei gelehrt werden, ohne daß dies heutzutage für „inkonsequent" gehalten wird, geradeso muß man auch den besseren schülern der drei letzten klassen der oberrealschule gelegenheit geben, sich einige kenntnisse im lateinischen zu erwerben. Ja ich gehe noch einen schritt weiter und sage, man sollte diejenigen, die das wünschen, sogar in die allerersten anfangsgründe des griechischen einführen, indem man sie griechisch lesen lehrt und

ihnen das allernotwendigste aus der griechischen formenlehre bekannt macht, was sich, sofern man die anforderungen im lateinischen nicht zu hoch stellt, ganz gut im rahmen der drei wochenstunden in der 8. und 9. klasse erreichen läßt —, so daß sie später imstande sind, sich mit hülfe von büchern bei ihren studien einigermaßen zurechtzufinden. Dies sollte nicht, wie die denkschrift es nennt, bloß wegen der „praktischen bedürfnisse" im hinblick auf die berechtigungen, also aus nützlichkeitsgründen geschehen, sondern ich betrachte diese frage von einem höheren gesichtspunkt aus, und zwar wiederum von dem der höheren allgemeinen bildung. Unsere ganze moderne kultur und sprache sind derartig mit lateinischen und griechischen bestandteilen durchsetzt (man denke z. b. nur an die werke unserer klassiker), daß es eine überhebung wäre, ohne verständnis der antiken kultur auskommen zu wollen. Die gesamtheit der oberrealschüler sucht man nun in dieses verständnis, soweit es nötig erscheint, im deutschen und im geschichtsunterricht einzuführen, indem in der 7. klasse sogar antike meisterwerke in übersetzungen behandelt werden. Aber den besseren schülern darf man gewiß die möglichkeit nicht nehmen, auch in den alten sprachen wenigstens einen grund zu legen, der sie befähigt, später weiterzuarbeiten und zu einer klareren erkenntnis der historischen entwickelung unserer kultur zu gelangen. Daß wegen des studiums der sprachen dies für künftige neuphilologen durchaus notwendig ist, brauche ich hier wohl nicht weiter auszuführen, und zwar auch nicht nur aus praktischen gründen, sondern hauptsächlich weil von einem wirklich *wissenschaftlichen* studium der modernen sprachen ohne latein und ohne wenigstens einige kenntnis des griechischen schlechterdings nicht die rede sein kann.

Was ich hier vom griechischen gesagt habe, soll nur eine anregung für später sein. Darüber wollen wir jetzt nicht abstimmen. Wahlfreier lateinunterricht ist, wie bekannt, in Bayern einstweilen *versuchsweise* seit dem 1. januar an den oberrealschulen Nürnberg und Kaiserslautern und seit mitte januar auch an der Luitpold-oberrealschule München zugelassen. Meine these bezweckt, daß dies dauernd und an allen oberrealschulen geschieht.

Zu 3. Hier kann ich mich kurz fassen. Am einfachsten wäre es, wenn man bei uns in Deutschland nicht immer fragte: *wo* hast du gelernt? sondern: *was* hast du gelernt, was kannst du? Nach diesem grundsatz hat Baden die berechtigungsfrage entschieden, indem es den drei neunklassigen schularten den zugang zu sämtlichen berufsarten, *einschließlich der protestantischen theologie* gewährt. In Preußen ist durch den kieler erlaß vom 26. nov. 1900 die gleichberechtigung mit einziger *ausnahme der theologie* erklärt worden, und eine reihe anderer bundesstaaten sind hierin im lauf der letzten jahre Preußen nachgefolgt. Das *studium der medizin* steht als reichssache den drei anstalten überall offen, den absolventen der oberrealschule gegen den nachweis eines

erfolgreichen besuches des wahlfreien lateinunterrichtes. Das *rechtsstudium* haben, abgesehen von Bayern und Mecklenburg, sämtliche größere deutsche bundesstaaten mit zusammen 51 millionen einwohnern den realgymnasien, und eine nicht viel geringere zahl mit 43 millionen auch den oberrealschulen eröffnet. Die nichtbayerischen abiturienten eines realgymnasiums und einer oberrealschule können daher nach der dresdener vereinbarung auch an bayerischen universitäten jus studiren, die bayerischen landeskinder dürfen es nur, wenn sie ein humanistisches gymnasium absolvirt haben. Bekanntlich ist die eingabe des realschulmännervereins, das rechtsstudium den absolventen des realgymnasiums und der oberrealschule freizugeben, in diesem jahre wiederum von der regirung abgelehnt worden, wenn sich auch der justizminister diesmal etwas weniger schroff darüber geäußert hat.

Die berechtigungen, welche die oberrealschule in der mehrzahl der anderen bundesstaaten genießt, müssen auch in Bayern gewährt werden, einmal um der gerechtigkeit willen, damit nicht die eigenen landeskinder hinter den angehörigen anderer staaten zurückgesetzt werden, dann um diese schule zum wirklichen gedeihen zu bringen. Wie einmal die verhältnisse liegen, werden wir nur dann an der oberrealschule mehr söhne aus besseren familien und eine größere zahl begabter schüler bekommen, wenn diese anstalt nicht nur als gleich*wertig*, sondern auch als gleich*berechtigt* gilt.

Die in meinen thesen aufgestellten wünsche bilden eine sehr wichtige vorbedingung der blüte der neugegründeten schulen, die doch gerade uns neuphilologen am herzen liegen muß.

Nürnberg. CHRISTIAN EIDAM.

CURRENT PUBLICATIONS[1].

We offer in our universities, for example in German, elementary or structural courses: grammar, translation, composition; we offer intermediate or cultural courses: Lessing, Goethe, Schiller, lyrics perhaps, some historical grammar and some history of literature; we offer

[1] Der volltändige titel der vorliegenden abhandlung dürfte wohl sein: *Outline of a University Course on Current Publications.* Die verfasserin, Caroline T. Stewart, ist professor des deutschen in Columbia an der universität des staates Missouri, wo sie kürzlich diesen kursus abgehalten hat. Vor mehreren jahren studirte fräulein Stewart deutsche und englische philologie an der universität Berlin und erwarb sich hier den doktorgrad im deutschen. Ihre bemerkungen über die methodische behandlung der laufenden fachlitteratur wenden sich zunächst an ein amerikanisches publikum und berücksichtigen ausschließlich die verhältnisse der amerikanischen universität, die bekanntlich eine mischung des mittleren (gymnasialen) und höheren (universitäts-)unterrichtes darstellt. Aber einerseits hat unsere zeitschrift schon seit einiger zeit



teachers' courses, as to best methods of instruction, text books etc.; and finally, we offer graduate courses, in Gothic, Old Norse, Old High German etc., in which we refer students occasionally to articles on the subject in hand (in such journals as *American Journal of Philology*, *Paul und Braunes Beiträge*, *Bezzenbergers Beiträge*, *Zeitschrift für deutsches Altertum*, *Zeitschrift für deutsche Philologie*, *Indogermanische Forschungen*), intending that they shall form the habit of consulting these journals also after they leave our guidance.

We offer the above courses, but most of us at least do not teach our students how to "keep abreast"; that is, how to keep up with new publications in their line of work in general, say in the field of Germanics. And so, many of our students go forth well enough "abreast" perhaps up to the time of their graduation, thos with the helpless feeling that they must return to us every now and then, to the fountainhead so to speak, to be put in touch with important publications that have appeared and movements that have taken place since their year of graduation. With the day of graduation (or of receiving their degree) their fossilization begins. They are not wholly to blame, for they have not been so taught to keep abreast that graduation means for them only launching their bark in a current that carries it continuously on, advancing it constantly farther away from the point or departure. On the contrary, their boat, once launched, stays close to the place of mooring, not venturing into the unknown ahead, for fear of losing its bearings.

The present writer believes that we have no right to send forth as teachers students who do not know how to keep abreast, to keep up with the times, to keep up with new, current publications. As an experiment the writer offered a course in "Current Publications," for the first time in September, 1905. Following this lead, Columbia University, of New York City, introduced into her catalogue in the spring of 1907 a course entitled "Current Bibliography." The writer would like to explain what she means by a course in "Current Publications" in an American university. A year's work was as follows:

1. The student made a card catalogue of all the journals or periodicals dealing with Germanics in the library, giving data as to date of origin, publisher or publishers, place of publication, how often published (whether an annual, quarterly etc.), price and aim. He was made conversant with the fact that all these journals have to do with Germanic Philology, and that philology means a study of both language and literature.

---

einen weiten leserkreis in den Vereinigten Staaten gefunden; andererseits werden die methodologischen bemerkungen der eifrigen und kenntnisreichen professorin einer westlichen universität auch manche europäische leser mindestens aus kulturellen gründen interessiren.

A. R.

2. The student was then referred to Paul's *Grundriß,* 2nd ed., 1901, vol. I., pp. 105–108, for further data in regard to these journals.

3. The student was required to work over thoroly all the issues of the current year, from say May 15th to May 15th, of the *Litterarisches Zentralblatt*, and the *Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie,* making a card catalogue of all publications in his line recommended in these two journals (with data as to year of publication, edition, publisher, price, importance etc.), and arranging the cards alphabetically in two groups: the writers (as Goethe, Hebbel, Heine, Klopstock, Schiller), and general topics (as Ballad, Epic, German language, History, Literature, Lyrics, Romanticism etc.). The teacher, here, as elsewhere, assigns a certain number of periodicals for each work, and carefully compares notes with the students in class. Much guidance from the teacher is needed, especially for a few weeks at the start.

4. The student was referred to important articles in the leading journals, having to do with various topics, and took notes from them; for example, Viëtor's article *Reform-methoden,* "Die Neueren Sprachen," 1906, XIV, 3, pp. 184—189. *Tendencies in modern German grammar,* in "Journal of English and Germanic Philology," Jan. 1907, vol. 6, no. 2; and in connection with pronunciation, "Litteraturblatt," Jan. 1907, no. 1, col. 1—4; in connection with foreign words, "Indg. Forsch.," 1902, vol. 13, *Anz.* p. 215, "Zeitschrift für den deutschen Unterricht," 1905, pp. 780—784, and 1906, pp. 105—110; "Lit. Zbl.," 1905, Dec. 9, col. 1696, and 1906, Sept. 29, col. 1368. Résumé of Sievers' *Sprachmelodisches in der deutschen dichtung,* "Indg. Forsch.," 1907, vol. 21, 5. heft, *Anz.* p. 6—7. *Tendencies of modern German literature*, "Lit. Zbl." *Beibl.* 1906, Sept. 22, col. 386; Journal Eng. & Germanic Phil., Oct. 1906, pp. 165—170, Jan. 1907, pp. 324—340; "Das Litterarische Echo," Jan. 1, 1908, col. 489—491. *Most read books,* as in "Das Litt. Echo," 1907, Dec. 15, col. 448—449.

5. The student was required to read in various journals criticisms of American and German publications; for example, Calvin Thomas' *Anthology of German Literature,* Pt. I. (in "Mod. Lang. Notes," June 1907, pp. 189—190); *Grammar of the German Lang.* by Curme (in "Journal of Eng. & Germanic Phil.," Oct. 1906, p. 164; also in "Zentralblatt"); Bielschowsky's *Goethe,* Berger's *Schiller,* Dilthey's *Erlebnis und Dichtung,* in a number of journals.

7. Such books were bought by the student as the *Report of the Committee of Twelve* (Heath, Boston); *Methods of Teaching Mod. Languages,* (Heath, 1904); *Wie studirt man neuere Philologie?* by Gaßmeyer (Roßberg. Leipzig 1903); *The Teaching of Modern Languages,* by Bahlsen, Ginn, New York 1905; *Chronology and Bibliography of Modern German Literature,* by Nollen (Scott Foresman & Co., Chicago 1903). Criticisms of these books were read (for Gaßmeyer "Litt. Zbl.," 1904, March 5, col.

340; Nollen, "Mod. Lang. Notes," vol. XXI., no. 6, June 1906, col. 188—192). Also criticisms for and against these as well as other publications were compared. Recommendations as to texts were compared; for example, those in Bahlsen's book with those in the report of the Committee of Twelve.

8. The student prepared brief outlines of the indexed contents of an *Anzeigev* in "Indg. Forsch."; of Goedeke's *Grundriß der deutschen Dichtung*; Kürschner's *Nationallitteratur*; Paul's *Grundriß der germanischen Philologie;* and handled the *Allgemeine deutsche Biographie*, comparing for instance the amount of space devoted to Klopstock, Lessing, Wieland, Herder, Goethe, Schiller, Heine, and noting general method of treatment of an author.

9. A list of "best books" was made out by a comparison of the bibliography in the back of Heath's Mod. Lang. Catalogue; Hungerland, *Das wissenschaftliche studium der deutschen sprache und litteratur*, Ficker, Heidelberg, 1906; Theod. Matthias, *Verzeichnis empfehlenswerter bücher*, 2. heft, Bleyl & Kaemmerer, Dresden, 1904; Nollen, see above; and the notes of the student and teacher.

10. Particular attention was devoted, amongst authors, to the greatest German writers, and such articles worked over as Köster's, in "Anzeiger für deutsches Altertum," 1902, vol. 34, p. 72 foll., *Faust*, and vol. 47, 1903—1904, pp. 249—260, Goethe's novels; Goethe's lyrics, "Zts. f. d. Alt.," 1906, vol. 48, pp. 117—122; Erich Schmidt, *Aus Schillers werkstatt*, "Deutsche Rundschau," 1905, vol. 123, p. 175 foll.; Koch's bibliography of the more recent Schiller literature in "Studien zur vergleichenden Litteraturgeschichte," 1905, vol. 5, supplement, pp. 364—413.

The above course, it is believed, taught the student how to keep a card catalogue, his own bibliography up to date, and how to keep himself abreast of the times, independently of a teacher. The character of such a course will necessarily vary according to library facilities. This article is sent forth in the hope that it may find adherents, and criticism too, whether adverse or favoring. The course outlined above, as will be seen, is different from a so-called "Journal Club," tho it contains some elements that every good Teachers' Course must comprise; rather, it contains in part elements of both, while accomplishing a different result.

Columbia, Missouri. CAROLINE T. STEWART.

VEREIN FÜR NEUERE SPRACHEN ZU HANNOVER (E. V.).

In der am 15. februar 1907 berufenen generalversammlung im „hotel zu den vier jahreszeiten" konnte die sonst an diesem tage vollzogene wahl der vorstandsmitglieder noch nicht erfolgen, da noch eine

mit der neuvertretung der ämter im zusammenhange stehende statutenänderung vorgenommen werden sollte, über deren endgültige entscheidung eine zweite ebenfalls allgemeine generalversammlung zu bestimmen hatte. Der vorstand führte bis dahin die laufenden geschäfte weiter. Es handelt sich dabei um geringfügige redaktionelle änderungen des § 13, wo statt „laufender geschäfte" „innere angelegenheiten" gesetzt und die worte „mit gleichem rechte" ganz gestrichen werden. Es wurden in dieser zweiten generalversammlung die neuwahlen vollzogen, welche folgendes resultat ergaben: 1. vors. prof. dr. Kasten, 2. vors. prof. dr. Philippsthal, 1. schriftführer oberl. Kitzing, 2. schriftführer oberlehrer dr. Behne, kassenwart buchhändler Ey, ohne besonderes amt prof. dr. Philipsen, schulvorsteherin frl. Brendecke, frl. Campen. Eine berichterstattung über die kassenverhältnisse konnte wegen dauernder erkrankung des kassenwartes noch nicht stattfinden. In der 1. generalversammlung gab prof. dr. Kasten einen vorläufigen bericht über die vorarbeiten zu dem pfingsten 1908 in unserer stadt stattfindenden 13. allg. deutschen neuphilologentage und verlas einen von ihm verfaßten entwurf zu einem später an die neuphilologische lehrerschaft gerichteten zirkularschreiben. Eine aus vier herren bestehende kommission hat seitdem in wöchentlich abgehaltenen sitzungen weitere vorbereitende schritte für eine möglichst würdige gestaltung des neuphilologentages getan, der, wie zu erwarten steht, an umfang und bedeutung hinter den früher gehaltenen tagungen nicht zurückstehen wird. In bestimmten zeiträumen wurde den universitätsprofessoren dr. Morsbach, geh. regirungsrat dr. Stimming, beide in Göttingen, und prof. dr. K. Sachs-Brandenburg berichtet, um deren zustimmung zu den getroffenen maßnahmen einzuholen.

Am 16. februar ward in den vier jahreszeiten das stiftungsfest des vereines in hergebrachter weise durch ein festmahl gefeiert, das, gewürzt durch ansprachen und vorträge ernsten und heiteren charakters, einen höchst befriedigenden und harmonischen verlauf nahm. Die mitgliederzahl des vereins beträgt 53.

Der verein hielt im laufe des jahres zusammenkünfte ab, in welchen außer der besprechung von fragen der schulpraxis referate über folgende themata gehalten wurden: Am 31. mai sprach prof. dr. Philippsthal über die von prof. Sieper und dir. Dörr ausgearbeiteten und dem 12. münchener neuphilologentage vorgelegten thesen über die pädagogische und wissenschaftliche vorbildung der neuphilologen. Am 13. dezember ergänzte oberl. Kitzing diese berichterstattung, nachdem inzwischen die mit der endgültigen ausarbeitung der thesen beauftragte kommission den revidirten text in den *Neueren Sprachen* zur allgemeinen kenntnisnahme gebracht hatte. Am 8. nov. referirte prof. dr. Philippsthal über die von Berlin aus angeregte bewegung zwecks vereinheitlichung der phonetischen umschrift in den schullesebüchern.

An öffentlichen vorträgen wurden gehalten:

1. Prof. dr. Kasten: *Leben und werke Fieldings* (zur wiederkehr von dessen 200. geburtstage) mit anschließenden rezitationen aus dessen werken durch rev. Cowling von der hiesigen englisch-amerikanischen kirche.

2. Oberl. Friesland: *Wie ist die franz. schriftsprache entstanden?*

3. Frl. Hamel: *The English University Extension Movement with special reference to the* Summer *Meetings in Oxford.*

4. Prof. dr. Philipsen: *Frédéric Mistral.*

5. Prof. dr. Philippsthal: *Anatole France.*

6. Prof. dr. Kasten, *Die Shakespeare-Bacon-frage.* Ferner berichtete derselbe über seinen besuch der generalversammlung der *Association des professeurs des langues modernes* am 26. dezember v. j. in Paris und der *Modern Language Association* vom 4. bis 7. januar in London, wohin er als vertreter des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes auf einladung genannter verbände entsandt worden war.

In einem französischen leseabend, welcher abwechselnd alle 14 tage in den wohnungen der teilnehmer abgehalten wurde, wurden neuere schriftsteller gelesen (Hervieu, Theuriet). Zu erwähnen bleibt noch, daß es dem verein gelang, miss Evelyne Heeps zu rezitationen englischer schulschriftsteller zu gewinnen, auch fanden die von der französischen truppe Roubaud unternommenen aufführungen dramatischer meisterwerke von seiten des vereines warme unterstützung. Ein lesezirkel, in welchem die wichtigsten neusprachlichen zeitschriften in umlauf gesetzt wurden, stand unter der verwaltung des prof. dr. Philippsthal.

Endlich erfüllt der verein die traurige pflicht, von dem im august erfolgten ableben seines langjährigen mitgliedes, hr. prof. dr. Kraack, mitteilung zu machen, dessen prof. dr. Kasten in einer allgemeinen mitgliederversammlung warm gedachte.

Der schriftführer:

Hannover. KITZING, oberlehrer.

BESPRECHUNGEN.

Lehrbücher für englisch.

1 *Der englische stil.* Ein übungsbuch für deutsche von R. J. Morich, lektor an der universität Graz. Nebst einem *Schlüssel.* Leipzig und Wien. F. Deuticke. 1907. 2 tle. 335 und 94 s. Gebd. kr. 6,—.

2. *Lehrbuch der englischen sprache.* Von dr. J. Ellinger und A. J. Percival Butler. Ausgabe B für mädchenlyzeen und andere höhere töchterschulen. I. teil: *Elementarbuch.* 170 s. 1907. Gebd. m. 2,50. II. teil: *An English Reader.* 318 s. Wien, F. Tempsky und Leipzig, G. Freytag. 1907. Geb. kr. 4,50.

3. *Across the Channel &c. Über den kanal. Ein führer durch England und die englische sprache* von A. Clay, M. A. und dr. O. Thiergen. Leipzig-R., E. Haberland. 1907. 276 s. Gebd. m. 3,50.

4. *Kurzgefaßte grammatik der englischen sprache* von Max Kleinschmidt. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1907. 28 s. M. —,50.

5. *Der kleine Toussaint-Langenscheidt.* Englisch zur schnellsten aneignung der umgangssprache durch selbstunterricht von H. Baumann, M. A. Berlin-Schöneberg, Langenscheidt o. j. [1905]. 80 und 352 s. Gebd. m. 3,—.

6. *Der offizier als englischer dolmetscher.* Von prof. dr. Püttmann und oberleutnant Meier. Berlin. 1905. E. S. Mittler & Sohn. 245 s. M. 4,—, gebd. m. 4,60.

7. *Militärwörterbuch* von oberleutnant Neuschler. II. teil: Deutsch-englisch. Berlin. 1906. E. S. Mittler & Sohn. 256 s. 12°. Gebd. m. 3,50 (ebenso teil I m. 3,50).

8. Feller, *English and French Pocket Dictionary.* Improved and enlarged by prof. dr. H. Rogivue. Vol. I. English-French. Leipzig, Teubner (Preface 1904.) V, 374 s. 16°. M. 1,20.

9. *Englische übungsbibliothek,* Nr. 4: E. Gutzkow, *Zopf und schwert,* zum übersetzen in das englische bearbeitet von H. Plate, 5. verbesserte aufl. von dr. Ph. Hangen. 124 s. kl. 8° o. J. Dresden, L. Ehlermann. Gebd. m. 1,20. — Nr. 22: Heyse, *Im bunde der dritte,* bearb. von dr. Ph. Hangen. 72 s. kl. 8°. Gleicher verlag. 1906. Gebd. m. —,80.

10. *A Four Years' Course in German for Secondary Schools.* 15 s. Geh. o. j. und druckort.

1. Dieses werk ist nach der vorrede besonders für angehende schulamtskandidaten, jedenfalls für erwachsene und geförderte leser bestimmt. Es enthält proben deutschen stils von mäßiger länge und aus den verschiedensten gebieten der litteratur, fast ausschließlich aus dem 19. jahrhundert, meist originale bedeutender verfasser; ganz wenige stücke sind aus dem englischen übersetzt. Dazu kommt ein reichhaltiges hülfsmaterial in drei teilen: 1. anweisungen zum übersetzen für den konkreten fall, 2. auskünfte phraseologischer natur und 3. erörterungen zur stilistik und syntax. So erfährt der studirende nicht nur, wie er zu übersetzen hat, sondern auch, warum diese anweisung gegeben wird. Endlich ist ein „schlüssel" (musterübersetzungen, meist von herrn Morich selbst verfaßt), in besonderem bande beigegeben. — Folgendes verfahren wird vom verf. empfohlen: 1. Man übersetze schriftlich ein stück ins englische ohne benutzung der gebotenen hülfsmittel. 2. Man verbessere das geschriebene mit hülfe der anm. und suche dabei die verweisungen auf die abschnitte 2 und 3 auf. 3. Man vergleiche die korrigirte übersetzung mit dem englischen texte des schlüssels. Die vorrede sucht noch zu zeigen, daß die übersetzung in die fremdsprache hand in hand mit dem freien aufsatz das wertvollste mittel zur erwerbung eines lesbaren stils ist. Er warnt vor dem falschen bestreben nach wortgetreuer wiedergabe. „Die übersetzungseinheit ist nicht das wort, sondern der satz."

Der wert des „hin - übersetzens" ist bekanntlich streitig. Wer diese übung mit Büttner (*N. Spr.* XV, 7) für vorgerückte zuläßt, wird nicht leicht ein besseres lehrmittel dieser art finden; wobei zu beachten ist, daß das buch nicht für schüler, sondern zum selbstunterricht für studirende (und wohl auch zur fortbildung für lehrer?) bestimmt ist. Die wahl der deutschen texte ist zu loben; dasselbe gilt von den anmerkungen. Es ist freilich zu befürchten, daß der deutsche vor dem gebrauch dieser hülfen in vielen fällen nicht den richtigen idiomatischen ausdruck treffen wird. Immerhin wird er durch den vergleich seiner leistung mit der musterübersetzung gefördert werden. Außerdem können die anhänge „phraseologisches" (eine alphabetisch geordnete synonymik von 40 seiten) und „stilistisches und syntaktisches" auch bei anfertigung freier arbeiten mit nutzen zu rate gezogen werden. Die beispiele sind aus den deutschen texten und dem schlüssel genommen. Beachtenswert ist z. b., wie auf s. 267 deutsche perioden geteilt und dadurch vereinfacht werden. Die syntaktischen regeln s. 267—335 sind zum teil aus schulgrammatiken bekannt. (Zu § 37: Auch *Pall Mall* und *Piccadilly* stehen ohne artikel.) Doch findet man willkommene ergänzungen, z. b. zum gebrauch der adverbien, der verbalformen, der präpositionen.

An druckfehlern bemerke ich nur *for* s. 286 st. *far*; *the* s. 325

ob. st. *thee*; *throughts* 253, 15. Die englischen texte scheinen ganz fehlerfrei zu sein.

2. Das *elementarbuch*, für ein jahr berechnet, enthält lesestücke aus dem täglichen leben, kleine erzählungen, beschreibung der vier jahreszeiten nach den Hölzelschen bildern und eines englischen hauses, ebenfalls mit abbildungen. Englische fragen, anfangs mit den antworten, und aufgaben für übungen sind beigefügt. Es folgen zwei gedichte und ein stück über weihnachten, sodann schulredensarten, englisch und deutsch; wobei die schülerinnen der englischen anfangsklasse mit Sie angeredet werden: tut man das in Wien? Ferner sprichwörter in beiden sprachen und bezeichnung der münzen, gewichte und maße. Dann folgen erklärungen zu den sprachstücken mit übersetzung der vokabeln, ein alphabetisches (engl.-deutsches) *vocabulary* ist außerdem beigegeben. Die ersten zehn sprachstücke sind auch in lautschrift (nach Viëtor, mit einigen abweichungen: š, ž) gegeben, welche auch in der nun folgenden grammatik, s. 92—140 (laut- und formenlehre) angewandt ist. Die aussprache kann nach wahl des lehrers entweder zunächst durch einen lautirkursus, oder im anschluß an die lautschrifttexte (die demnach in Österreich erlaubt sind) gelehrt werden; nach der zehnten lektion soll jedenfalls zur gewöhnlichen orthographie übergegangen werden. Dem österreichischen lehrplan gemäß sind am schluß deutsche stücke (6 s.) zum übersetzen ins englische gegeben, die sich inhaltlich eng an die englischen texte anschließen.

Der reichhaltige *Reader* ist nach stilgattungen geordnet: Erzählungen, geographie des *British Empire*, geschichte (der abschnitt über Alfred d. gr. ist nicht von Scott, sondern von Dickens!), *Prose Fiction* (darunter auch dramatische szenen von ganz modernen verfassern), essays, briefe, reden, poesie;[1] endlich kurze biographien von 13 schriftstellern. — S. 83, letzte zeile sollte, statt *Drake*, *Howard* stehen (Green 411), welcher s. 314 *Sir* statt *Lord* genannt wird. Anhang I gibt eine übersicht (namen und jahreszahlen) der englischen litteratur seit Spenser, anhang II eine kurzgefaßte metrik, anhang III die aussprache der zahlreichen eigennamen (24 spalten), anhang IV eine stammtafel der englischen herrscher. Das buch enthält 45 meist gute abbildungen; die bildnisse von Macaulay, Dickens und königin Elisabeth sollten gelegentlich durch bessere ersetzt werden. Ferner sind karten der britischen inseln und von London beigegeben.

---

[1] Die erste zeile von *We are Seven* (s. 235) lautet bekanntlich *A simple Child, dear brother Jim.* Warum werden die letzten drei worte in allen lesebüchern weggelassen? (Hat schon ein hg. des Horaz die vokative *Fusce* und *Numici* getilgt?) Und wenn man die gemütliche anrede (und den reim zu *limb*) verschmäht, warum werden die gedankenstriche an den anfang der zeile gesetzt, statt ans ende?

Die anmerkungen (hinter, nicht unter dem text, 35 s. kleinen drucks), erklären teils wörter (deutsch oder durch englische umschreibung), teils sachliches, und werden sich beim gebrauch als recht nützlich erweisen. *Mercer*, s. 306, ist im unterschied von *draper* besonders der seidenhändler. S. 306 steht statt *Monmouth* dreimal *Monmoxth*; derselbe fehler s. 337, wo die abkürzung *Monmouth* st. *Geoffrey of M.* nicht zu billigen ist. *Gin* ist nicht abkürzung von *Geneva* (323), sondern von *genièvre* = *juniperus*: wacholderbranntwein. Sagt man zuweilen (abgesehen von zusätzen wie *the P. of last week*) THE *Punch* (s. 325)? *Peruse*: Die s. 327 angegebene aussprache (mit *ju*) wird von Schröer (im Grieb) für inkorrekt erklärt. *Blake*, s. 332: Die seeschlacht von 1653 war nach Weber „auf der höhe von Scheveningen", also nicht bei La Hogue. Hume und Green geben keine ortsbestimmung. *Buccleuh*, *Bushton* 332f, verdruckt. *Fallow-deer* 335, rotwild? *St. Paul's School lies* etc. 336: soll verlegt sein (genaueres mir nicht bekannt[1]). Also lieber ein präteritum. *According tradition* 337: *to* fehlt. *Rivet* 338: an die aussprache mit *ai* glaube ich nicht.

Diese wenigen ausstellungen sind unerheblich. Die beiden teile können daher empfohlen werden; der zweite kann selbstverständlich neben jeder grammatik gebraucht werden.

3. Den größeren teil dieses buches (162 s.) bildet ein sogenannter reiseführer in englischen und deutschen gesprächen über die reise, über London und über einige andere orte, besonders Oxford. Daran schließt sich eine kurzgefaßte englische grammatik, systematisch (sachlich) geordnete wortgruppen, redensarten und sprüchwörter, und ein alphabetisches deutsch-englisches wörterverzeichnis. Der hauptteil enthält in recht gefälliger gesprächsform, zum teil auch in briefform, wohl alles, was ein reisender in England wissen muß oder möchte, und kann als vorbereitung für die reise und als ständiger begleiter auf derselben bestens empfohlen werden. Letzteres gilt auch von den übrigen teilen; die aussprache ist kurz, aber sorgfältig erklärt und durch die lautschrift der *Assoc. phonétique* bezeichnet. — Einiges sei für die nächste auflage angemerkt: S. 1 dient „kabine" als übersetzung für *cabin* und für *berth*, was doch zweierlei ist. S. 5 *Here you are* = „da bist du". Anglizismus! Vielmehr: „Da ist, was du wünschest"; diesmal eine zeitung. „Ich *liebe* diese treppe." S. 8: zu wörtlich nach *I like*. Ebenso s. 33: „ich *liebe* Ihre grasplätze nicht"; s. 44 „eines liebe ich" (gefällt mir!); auch s. 59. *Porridge*, s. 13, ist eigentlich keine suppe, sondern ein brei, und das dazu verwendete *oatmeal* ähnelt unserer hafergrütze. *Type*, s. 39 ist eigentlich nicht „vorbild" (Sarah Gamp wäre ein gar schlechtes). Will man das fremdwort vermeiden (was sogar bei *public* = „menge" unternommen wird), so kann man etwa sagen: „D. zeichnete in S. G. die pflegerin jener zeit." *Cruickshank*, s. 51: l. *Cruikshank*.

[1] Vgl. darüber (u. zu s. 176 o.) u. a. Baedeker, *London*. *D. red.*

Daß unter *East End* die City mit verstanden wird (s. 55), kommt doch wohl selten vor und hätte, gemäß dem nächsten satze *most people mean* usw., lieber ganz wegbleiben sollen. Ganz verkehrt ist es, *The Houses of Parliament* mit „die abgeordnetenhäuser" zu übersetzen; denn ein solches ist doch nur das *House of Commons.* In Preußen haben wir zwei häuser des *landtages,* für das *Imperial Parliament* wäre vielleicht „reichstag" vorzuziehen, wenn man „parlament" vermeiden will. Die inschrift *O Rare Ben Johnson* (mit h) befindet sich unter dem reliefbild des dichters an der südwand in *Poets' Corner.* Im pflaster des nördlichen seitenschiffs (s. 75) wurde ein stein mit gleicher inschrift nach Knight, *London* IV, 117, also vor 1843, entfernt; ob später wieder hergestellt, ist mir nicht bekannt. Goldsmith wurde nicht *in the Temple Church* (s. 77) begraben, sondern auf dem anstoßenden kirchhof (Forster). *That he* (Whittington) *traded with "cats," the old name for ... vessels* ... ist übersetzt: daß er mit „katzen" *handelte* usw.; weniger mißverständlich: „seine handelsreisen machte". „Für die oper *ist* das parterre 7, 5 mark". S. 91: „sein" für „kosten" (wie gleich nachher gesagt wird) ist wohl anglizismus. Auch kann *bad language* nicht gut mit „schlechte sprache" (193) übersetzt werden. Der *tail-coat* der älteren schüler in Eton ist kein „frack" (129), sondern ein rock mit abgerundeten schößen. Eine „öffentliche schule" ist doch in Deutschland nicht notwendig eine elementarschule (s. 131)! Und ob *grammar-school* (ebd.) mit „realgymnasium" erklärt werden kann? „Ein platz (ort), den wir *mißten*" (*missed,* 138): „leider nicht besuchen konnten." „Sie (die *tutors*) sind es, die interesse an den begabtesten leuten *unter ihnen* haben", 159 = *under them*; könnte auch = *among them* verstanden werden; gemeint ist: „von ihren schülern" („untergebenen" wäre auch nicht treffend). *Christ Church was founded as "Cardinal College"* 161, „wurde ... *als* Kardinalskolleg gegründet"; soll man nicht lieber sagen: „unter dem namen K."?

Der deutsche reisende heißt *von* Wedell (48), ein freund von ihm *von* Segesser (25). Ist nur ein „herr von" würdig, mit einem Mr. Locke zu verkehren?

4. Nach einer gedrängten formenlehre (den starken verben sind die ablautreihen vorgesetzt), folgt zunächst eine eigenartige „verhältnislehre": die verschiedenen möglichen raum-, zeit-, kausalitäts- und modalitätsverhältnisse werden in einer mir neuen weise aufgeführt unter beifügung der entsprechenden präpositionen und konjunktionen. Dann folgt das nötigste aus der satzlehre (satzteile, wortstellung, nebensätze und deren verkürzung). Die kleine grammatik scheint mir sehr geeignet zu wiederholungen. Vielleicht kann sie schon beim ersten grammatischen unterricht statt ausführlicherer bücher gebraucht werden. Über seine grundsätze hat der vf. sich im *Pädagog. Archiv,* oktober 1906, ausgesprochen.

5. Dies zum selbstunterricht bestimmte buch enthält eine gram-

matik, eine sammlung von gesprächen, ein deutsch-englisches konversations-wörterbuch und ein kürzeres englisch-deutsches sachwörterbuch. Es kann daher auch als reisebegleiter dienen. Die aussprache ist nach dem bekannten T.-L.schen system angegeben. Das buch kann in verbindung mit dem grammophon gebraucht werden, so daß dieser apparat für die aussprache den nationalen lehrer vertritt; über den gebrauch ist eine anweisung beigegeben; ebenso über den gebrauch ohne apparat. Die gespräche enthalten unter jeder zeile des textes die lautbezeichnung und eine wörtliche übersetzung. Mit einem sogenannten leserost aus schwarzem papier kann man die eine oder andere art der zeilen auf der ganzen seite gleichzeitig verdecken. Für die korrektheit des inhalts bürgt der name des verfassers. Für reisende sollte viel auf beschränktem raum geboten werden; daher ist der druck etwas klein.

6. Dies werk enthält I.: Sieben abschnitte aus der kriegsgeschichte des 19. jahrhunderts; II.: Ausführliche auskunft über die organisation der britischen armee, unter beständiger vergleichung mit den deutschen einrichtungen. Beigegeben sind einige armeebefehle und proklamationen, zum teil aus dem deutschen oder französischen übersetzt; auch befehle zum requiriren, für kontributionen und dergl., ferner ein verzeichnis der militärischen abkürzungen und eine beschreibung der englischen uniformen und militärischen kleidungsstücke. Näher auf den inhalt des buches und seine etwaige benutzung einzugehen, ist hier wohl nicht der ort. Offiziere werden vermutlich auf anderem wege von demselben kenntnis erhalten.

7. Bildet eine ergänzung zu nr. 6, welchem ein wörterbuch nicht beigegeben ist. Das buch enthält vorzugsweise, wenn nicht ausschließlich, die ausdrücke, die im militärischen beruf vorkommen, und wird, wie mir scheint, seiner aufgabe gerecht. Der vf. glaubt, daß es den mit vorkenntnissen ausgerüsteten befähigen wird, werke der militärlitteratur ohne weitere beihülfe zu lesen und schriftliche arbeiten für eine dolmetscherprüfung ohne anderes wörterbuch anzufertigen. Ein günstiges urteil eines englischen generals ist der vorrede angefügt. Ein englisch-deutscher teil scheint schon vor dem vorliegenden erschienen zu sein. Für deutsche philologen und historiker wird wohl dieser I. teil noch am ehesten von nutzen sein.

8. Wer gute augen hat und entweder franzose oder engländer ist, stecke sich dies zierliche buch in die westentasche. Der französische bearbeiter hat das werk durch entfernung veralteter und einfügung neuer wörter dem bedürfnis der gegenwart angepaßt. Für deutsche sind andere bändchen der *Collection Feller* geeigneter.

9. Die benutzung solcher bücher könnte, wie bei nr. 1, in der weise stattfinden, daß die mit hülfe der anmerkungen hergestellte übersetzung später ohne diese bände mündlich oder schriftlich wiederholt würde. Daß die stücke an sich geeignet sind, bedarf nicht der versicherung. Auch die übersetzungen sind durchweg zu loben; zuweilen

etwas wortreich, aber dafür stets idiomatisch. Ob die ausgaben für engländer zu verwenden sind, was ich wohl glaube, braucht hier nicht untersucht zu werden.

10. Dieser lehrplan für den *deutschen* unterricht an den höheren schulen Kaliforniens, gez. von Hugo Schilling und anderen, mag im anschluß an die lehrbücher für englisch hier kurz erwähnt werden: Die methode hat manches mit unseren reformbestrebungen gemein; auf die lautlehre, das sprechen und das sprachgefühl wird viel wert gelegt. Doch wird das übersetzen in die fremdsprache nicht ganz verworfen, sondern als ergänzung der freien reproduktion gegebener muster empfohlen. Gewisse lehrbücher und lesestoffe werden namhaft gemacht. Wir wünschen dem deutschen unterricht im „fernen westen“ guten fortgang.

Kassel. M. Krummacher.

Albert Eichler, *Samuel Taylor Coleridge, The Ancient Mariner und Christabel.* Mit litterarhistorischer einleitung und kommentar. *Wiener beiträge zur engl. philologie* hgg. v. J. Schipper XXVI. Wien und Leipzig, Braumüller 1907. XII, 133 s. M. 5,—.

Eichler, dem wir bereits eine hübsche studie zur englischen romantik über John Hookham Frere verdanken, will in dem vorliegenden hefte eine handliche sonderausgabe von Coleridges *Ancient Mariner* und *Christabel* liefern. Sie soll einem doppelten zwecke dienen, einen kritischen text für seminarübungen hergeben und zugleich für schulen brauchbar sein. Beider bedürfnissen ist völlig rechnung getragen, aber für jedes allein ergibt sich ein zuviel. Die texte der beiden gedichte mit ihrem reichen kritischen apparate, und besonders der paralleldruck des *Ancient Mariner* aus den jahren 1798 und 1817 könnten bei übungen vortrefflich ausgebeutet werden, wenn nicht die beigegebene abhandlung so umfangreich wäre, daß dem lehrer nichts mehr zu erklären übrig bleibt. Und was soll der kritische text in der schule? Zudem ist der preis von 6 kronen (5 mark) für beide zwecke zu hoch angesetzt. Ein wenig störend wirkt noch die gelegentlich lässige ausdrucksweise und der umstand, daß der kern des ganzen, der text der beiden gedichte, in kleinerer type gedruckt ist als einleitung und kommentar.

Haben wir so unsere zweifel über die verwendbarkeit des büchleins im sinne des autors, so verdient es doch als zuverlässige, zusammenfassende arbeit großes lob. Bei der entstehung des *Ancient Mariner* ist wohl der einfluß des opiums auf die schilderung des meeres überschätzt (vgl. auch die anmerkung auf s. 109). Schiller hat bei der schilderung der Schweiz, die er gleichfalls nie gesehen, noch größeres geleistet. Der festbannende blick des alten matrosen braucht nicht aus der ballade *Alonzo the Brave and Fair Imogen* in Lewis' *Monk* zu

stammen, dazu war er ein viel zu häufiges motiv der frühromantik. Ich möchte ihn am ehesten auf den in england sehr verbreiteten *Geisterseher* Schillers zurückführen, wo er auch schon mit dem hochzeitsmotiv verbunden erscheint. Auf eigenen, fleißigen studien Eichlers beruht die eingehende analyse von metrum, sprache und stil des *Ancient Mariner.*

Während sich beim *Ancient Mariner* der einfluß der vorgänger in allzureichen zitaten geltend macht, bewegt Eichler sich bei *Christabel* weit selbständiger. Besonders gilt das für die dankenswerten winke über dessen nachwirkung auf die gedichte von Scott, Byron und Keats. Beim *Ancient Mariner* möchte ich noch dessen einfluß auf Oscar Wildes *Ballad of Reading Gaol* nachtragen.

Marburg. FRIEDRICH BRIE.

Das unveränderliche eigenschaftswort im französischen. Studie von dr. G. M. KÜFFNER. 1. beilage zum jahresbericht der k. realschule Ludwigshafen a. rh. 1906. Baursche buchdruckerei in Ludwigshafen. 40 s.

Der verfasser gibt in diesem programm ein verzeichnis der im sinne von umstandswörtern gebrauchten eigenschaftswörter, das sich als anhang zu jeder grammatik mit nutzen verwenden läßt, und aus dem zu ersehen ist, daß der adverbiale gebrauch des adjektivs im französischen viel weiter geht, als man nach den landläufigen grammatiken annehmen möchte. Die sehr verdienstvolle arbeit ließe sich nun durch eine reihe von zusätzen noch vervollständigen. So wären dem vorliegenden verzeichnis bei einer gesamtbehandlung der frage noch folgende 27 von Plattner (*Ausführliche grammatik der französischen sprache.* Vierter teil. s. 90 ff.) erwähnte adjektiva hinzuzufügen: *amer, banal, bête, blanc, carré, cru, délicieux, épais, étrange, étroit, exact, fixe, gai, glacé, grave, lâche, léger, mat, niais, perdu, pointu, profond, ressemblant, rond, vert, vivant, vieux;* ebenso müßte eine weitere reihe von wörtern der Küffnerschen liste durch beispiele anderer verben, bei denen sie vorkommen, noch ergänzt werden. Der verfasser hat die aus praktischen gründen zweifellos sich am meisten empfehlende alphabetische anordnung gewählt. Da er nun (s. 38) zu dem ergebnis gelangt, daß „die unveränderlichen eigenschaftswörter als adverb, objekt und prädikatsnominativ" vorkommen, so wäre vielleicht am ende der arbeit eine kurze rekapitulation des stoffes nach diesen drei gesichtspunkten hin zweckdienlich gewesen. Aus dem bedürfnis nach sachlicher gruppirung erklärt es sich wohl auch, warum der verfasser selbst *trouver* und *juger* mit folgendem adjektiv in eine besondere rubrik gesetzt hat. Auch eine resümirende zusammenstellung der im bildlichen sinne verwendeten verbindungen wäre dankenswert gewesen, da ja gerade in diesem punkte verschiedene beispiele der arbeit die von den gramma-

tikern bisher vertretene anschauung widerlegen. Durch beide zusätze würde sich die praktische brauchbarkeit dieser mit anerkennenswertem fleiß zusammengestellten arbeit sicherlich noch erhöhen.

Hilfsmittel für den unterricht in französischer litteratur.

1. *Recueil de morceaux choisis d'auteurs français. Livre de lecture consacré plus spécialement au XIX[e] siècle et destiné à l'enseignement inductif de la littérature française moderne et contemporaine par* Henri Bornecque et Benno Röttgers. Berlin, Weidmann. 1907. XVI und 514 s. Gebd. m. 5.— Hierzu

   Commentaire littéraire du recueil de morceaux choisis d'auteurs français. 116 s. Gebd. m. 2,80.
2. *Anthologie des prosateurs français.* Handbuch der französischen prosa vom 17. jahrhundert bis auf die gegenwart von dr. M. Fuchs. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1905. 158. lieferung der *Prosateurs français.* X und 384 s. M. 2,50. Sachliche und sprachliche anmerkungen in bes. *ergänzungsband.* 94 s.
3. *Abrégé de l'histoire de la littérature française de Corneille à nos jours. A l'usage des écoles par* Elvira Krebs. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1907. VI u. 63 s. Geh. m. 0,90.

1. Wenn die anzeichen nicht trügen, so bricht wohl auch für den unterricht in der litteratur allmählich eine neue ära an. Französische und englische litteratur wurde nach dem vorbild ihrer deutschen schwester bisher zumeist nach einem „abriß“, einem „kompendium“ unterrichtet. Einprägung eines möglichst umfassenden statistischen materiales war endziel der litterarischen unterweisung. Die schüler lernten die paragraphen auswendig und wußten so bei dem einzelnen autor mit den hauptdaten seines lebens, den titeln seiner bedeutendsten werke und wohl auch einer ebenfalls mechanisch-gedächtnismäßig angeeigneten würdigung aufzuwarten. So wurde es — von wenigen löblichen ausnahmen abgesehen — bislang an den schulen getrieben, an denen litteratur einen besonderen unterrichtsgegenstand bildete, und hauptsächlich an den mädchenschulen war und ist bis in die gegenwart herein dieses verfahren in blüte. Man lehrte also litteratur genau so, wie man früher in der fremdsprache die grammatik unterrichtete — deduktiv. Und wie der nach der alten grammatisirend-übersetzenden methode unterrichtende lehrer vom seelenleben der sprache selbst kaum eine ahnung zu haben brauchte, so war auch zu einem solchen deduktiven litteraturunterricht irgendwelche fachkenntnis nicht nötig. Abgesehen von seiner sachlich-methodischen minderwertigkeit qualifizirt sich ein solches verfahren vom ethischen standpunkt aus eigentlich als gelinder — betrug, als düpirung der jugend und als frevel an dem litterarisch-künstlerischen genie. Wie nun aber der heutige sprachunterricht den schülern das fremde idiom als lebendes kulturbild vorführen will, so gelangt auch der litteraturunterricht allmählich zu der

erkenntnis, daß es nicht auf einpaukung litterarisch-statistischen materiales ankommt, sondern auf übermittelung LITTERARISCHER IDEEN. Das ist freilich wieder nicht so leicht. Denn hierzu bedarf es, da der litteraturunterricht wie der sprachunterricht in der fremden sprache selbst erteilt werden soll, einerseits sehr sprachgewandter, andererseits wirklich litterarisch durchgebildeter lehrer, die imstande sind, die leitenden ideen eines schriftwerkes, die evolutionistische strömung einer litterarischen gattung, einer litterarischen periode an den *texten* selbst den schülern vorzuführen. Statt des pseudounterrichtes des pfuschers das methodisch geregelte verfahren des mit der sache intim vertrauten fachmannes, der sich selbst wie den gegenstand ernst nimmt. Der so aufgefaßte litteraturunterricht ist eigentlich eine konsequenz der reform, freilich die am schwersten zu verwirklichende konsequenz; da sie eben an die sprachlich-technische wie litterarisch-philosophische durchbildung des neusprachlers die allerhöchsten anforderungen stellt. Wenn man nun diesen höheren standpunkt litterarischer unterweisung an unseren schulen bisher zumeist vermissen mußte, so liegt dies wohl zum teil mit daran, daß es an praktischen hilfsmitteln für die hand des schülers sowohl als des lehrers fehlte. Mit *abrissen* der litteratur*g schichte* kann, wie gesagt, hier nicht operirt werden. Bleiben also höchstens die verschiedenen *recueils, anthologies, morceaux choisis, manuels* usw. Allein die bisher erschienenen bücher dieser gattung leiden mehr oder minder alle an einem fehler: sie wollen durch die gewählten stilproben von einem autor ein möglichst vielseitiges und vollständiges bild geben; hierbei erfährt nun der leser wohl, was der autor geschrieben hat, er kann sich von der eigenart des schriftstellers einen ungefähren begriff machen, er erfährt aber nicht, worin sich der betr. autor von seinen vorgängern unterscheidet, welche phase er in einer litterarischen strömung, welchen faktor er in einem litterarischen genre vorstellt. Die üblichen sammlungen geben also fast alle quantitativ-materiell wohl genug, qualitativ-ideell dagegen zu wenig.

Da kommt nun der *Recueil de morceaux choisis* von Bornecque und Röttgers plötzlich als erlösende tat. Er gibt durch vorzüglich gewählte und in einem großartigen kommentar interpretirte lesestücke einen klaren begriff von den ideen und strömungen innerhalb des französischen schrifttums. Ich möchte diesen *recueil* das „buch der litterarischen gedanken“ nennen. So wird beispielsweise in der vorzüglichen exegese (*commentaire* ss. 3 u. 4) eines gedichtes von Malherbe dieser schriftsteller mit einigen kräftigen strichen als *précurseur*, als prototyp der das 17. jahrhundert beherrschenden litterarischen idee gezeichnet und damit zugleich der grundgedanke der litteratur des 17. jahrhunderts zum erstenmal fixirt. Ob nun gezeigt wird, wie bei Descartes die litteratur des 17. jahrhunderts sozusagen „im keime“ enthalten ist, in ihren hauptzügen wenigstens, die wir dann gleich auf den nächsten seiten in den theoretischen forderungen Boileaus be-

stätigt sehen; ob man uns den faden, der das 18. jahrhundert (Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre, André Chénier) mit dem folgenden, hauptsächlich der romantischen periode, verbindet, deutlich sehen läßt; ob wir bei den vorläufern des romantizismus dessen typischste seiten erklärt bekommen und bei den geschichtsschreibern Thierry und Michelet wieder auf die romantischen züge hingewiesen werden und dann bei Balzac, der George Sand den allmählichen übergang der romantik in den realismus miterleben; oder ob man uns schließlich nachweist, wie die ideen Taines sich im realistischen roman, so hauptsächlich bei Flaubert und den Goncourt, widerspiegeln — immer stoßen wir auf eine klare zeichnung der litterarischen idee, des litterarischen fadens der periode, einzig und allein ermöglicht durch die geschickte wahl eines typischen fragments aus den autoren. Zur illustrirung sind nicht immer nur leseproben aus den „werken“ der betr. schriftsteller im engeren sinne, sondern häufig auch bruchstücke aus theoretischen schriften herangezogen worden. So findet man z. b. von den drei großen dramatikern des 17. jahrhunderts keine einzige verszeile zitirt, dagegen werden für die dramaturgischen ansichten des dichters typische stellen aus den *Préfaces*, den *Discours* mitgeteilt. Gerade in solchen einzelzügen dokumentirt sich die litterarische überlegenheit der verfasser. Eine besonders glückliche hand haben die letzteren in der bearbeitung der übergangskapitel gehabt, in denen sie die verschiedenen litterarischen richtlinien geschickt zusammenlaufen lassen, wodurch das gegensätzliche unter den einzelnen vertretern derselben gattung um so schärfer hervortritt. Die charakterisirung eines autors, einer epoche, eines genres, einer strömung ergibt sich also im wesentlichen 1. aus dem mit scharfem kennerblick gewählten lesestück selbst, 2. aus dem sorgfältig gearbeiteten gedankenreichen *commentaire littéraire*, der in seiner art ein meisterwerk der exegese ist. Demselben zweck dienen 3. noch gewisse den leseabschnitten vorgesetzte stichworte, die schon allein die richtlinie der litterarischen strömung oft schlagend kennzeichnen, so bei Chateaubriand (*Le «moi» dans l'œuvre*), oder bei Rousseau (*Le sens de la nature apparaît dans la littérature*), oder bei Descartes (*La raison. — La vie de l'esprit*), oder bei den Goncourt (*Description par petits faits. Souci de tout rendre*) u. a. m. Hierzu tritt 4., wo es nötig und möglich ist, eine kurze, treffende notiz aus der biographie des autors, z. b. bei Hérédia (*Elève de l'Ecole des Chartes, qui forme des archivistes et des bibliothécaires, et dans les cours de laquelle l'histoire tient une large place*), oder bei den Goncourt (*artistes et collectionneurs*). Schließlich ist 5., zur ergänzung und vervollständigung des im lesetext übergangenen, wie auch zur zusammenfassung des dort und im kommentar an einzelheiten erörterten der auf den seiten 15 bis 32 gegebene *Coup d'œil sur l'histoire de la littérature française* nachzusehen, den die autoren in ihrer bescheidenheit *non pas un résumé de l'histoire de la littérature française* genannt wissen wollen, sondern *une sorte de trame, dans la-*

quelle se placent les écrivains dont ils ont cité les morceaux, der jedoch nach meiner ansicht ein wahres muster eines in kürze und klarheit unübertrefflichen abrisses ist, natürlich im sinne des ganzen *recueil* gehalten, also keine litterarische statistik bietend, sondern die durch die evolution der französischen litteratur gegebenen hauptideen kurz skizzirend.

Der stoff nun in den lesestücken ist so angeordnet, daß auf das 16. jahrhundert 3 seiten, auf das 17. 24, auf das 18. 44 und auf das 19. 315 seiten — also über drei viertel des ganzen — treffen. Die einteilung ist durchaus konsequent, da ja schon aus dem titel zu ersehen ist, daß das schwergewicht auf dem 19. jahrhundert liegen soll. (Man vergleiche im übrigen zur begründung dieser disposition die einleitung, s. IV, und bezüglich der behandlung des 18. jahrhunderts *ibidem* und *commentaire*, s. 17). Im 19. jahrhundert ist dann die romantik mit 170, der realismus (1850—1880) mit 108, und die *période contemporaine* (1880—1900) mit 37 seiten vertreten. Erwähnt sei noch, daß das buch mit einer *histoire de la langue française* (6 seiten) und einer *metrik* (8 seiten) beginnt, die beide auf der höhe des übrigen stehen; alle sprachlichen und sachlichen anmerkungen finden sich in den *notes* (80 seiten). Die synchronistische tabelle des 19. jahrhunderts schließt den inhalt des auch in seiner typographischen ausführung mustergültigen buches praktisch ab.

Man mag nun gewiß im faden hier oder dort eine lücke konstatiren; für den persönlichen geschmack mag diese oder jene periode zu kurz oder zu ausführlich geraten sein, ein autor fehlen, wieder ein anderer überflüssig erscheinen. Nach meiner ansicht ist beispielsweise das 17. jahrhundert vielleicht doch etwas zu kurz weggekommen, besonders die dramatik, und hier wieder Molière: so wird, besonders im *commentaire*, der bei Corneille, Racine und Molière doch so grundverschiedene moralische endzweck des theaters fast vollständig übergangen. Abgesehen davon jedoch, daß sich allein durch den plan des werkes die kürzen wie die längen rechtfertigen, und daß, alles in allem genommen, hier eben doch eine einheitliche und in sich abgeschlossene darstellung der entwickelung des französischen schrifttums zuwege gebracht worden ist, können die verfasser ganz gewiß vor allem den ruhm für sich in anspruch nehmen, etwas tatsächlich neues gefunden zu haben. Denn in seiner *methodischen anlage* ist das buch *neu*, neu trotz der zahlreichen, wörtlichen anklänge an manchen bekannten litterarhistoriker, auf die der belesene im *commentaire* stößt[1]. Die verfasser haben somit ein grundlegendes werk geschaffen für eine neue richtung im unterricht der französischen litteratur, für den unterricht nach INDUKTIVER METHODE. Ich kann mir denken, daß dieser glückliche gedanke

[1] Übrigens machen die verfasser aus dieser tatsache selbst kein hehl: man vergleiche die *préface* des *commentaire*.



bald nachahmung finden wird, und daß wir von jetzt an statt leitfäden, grundrissen, abrissen usw. bald anthologien bekommen, in denen an der hand geschickt gewählter, charakteristischer leseproben *litterarische ideen* gelehrt werden. Nach dieser richtung hin ergäbe sich allerdings material für hunderte von büchern, sei es, daß man nun die litteratur in ihrer ganzen ausdehnung (natürlich mit beschränkung auf die letzten vier jahrhunderte, wie Bornecque-Röttgers), oder nur einzelne jahrhunderte, oder hieraus wieder einzelne kürzere abschnitte, oder einzelne litterarische genres oder einzelne strömungen zum vorwurf nimmt. Jedenfalls gebührt den verfassern das verdienst, mit ihrem *recueil* bahnbrechend zu wirken, und ganz gewiß gehört ihr buch mit zu den allerbesten, die seit jahren für schulzwecke bestimmt worden sind. Für das studium der litteratur ist es überhaupt *das* beste, das ich kenne. Es wäre zu wünschen, daß sich das buch trotz seines verhältnismäßig hohen preises[1] recht bald eingang in die schulen verschaffte. Der studirende und lehrer wird es als hilfsmittel zu eigenem studium wie zur vorbereitung auf den unterricht von heute an kaum mehr entbehren können.

2. Die prosaanthologie von Fuchs würde geeignet sein, helle freude zu erwecken, hätte sie nicht in gewissem sinne nunmehr mit Bornecque-Röttgers zu konkurriren. Denn gerade nach der lektüre des letzterwähnten buches bedauert man beständig, daß bei Fuchs die stücke nicht unter einheitliche gesichtspunkte gruppirt worden sind. Der verfasser bringt seine lesestücke in „chronologischer ordnung". Hierbei lernt man aber doch nur die autoren, nicht die litteratur kennen; einzelne bäume machen bekanntlich noch keinen wald. Auch Fuchs gibt seinen stücken litterarische erläuterungen bei; die wahl der fragmente aber, wie die litterarischen anmerkungen zeigen bei beiden verfassern eine durchaus verschiedene betrachtungsweise. Ein beispiel genüge: bei Descartes (*Discours de la méthode*) wird von Bornecque-Röttgers im kommentar konstatirt und nachgewiesen, daß und inwiefern sich hier die litteratur des 17. jahrhunderts sozusagen im keime vorfindet, während Fuchs aus einem anderen bruchstück desselben werkes die bedeutung dieser schrift für die französische litteratur dahin präzisirt, daß hier „zum erstenmal ein wissenschaftliches thema in französischer (statt in lateinischer) sprache behandelt wurde, und daß diese sprache sich durch reinheit und klarheit auszeichnete." Bei Bornecque-Röttgers also wird Descartes gewissermaßen im entwickelungsfaden vorgeführt, bei Fuchs mehr als einzelerscheinung. Und so verhält es sich mit den beiden werken im ganzen. Bei einer sammlung nun, die, wie die Fuchssche, nicht nach sachlichen, sondern sozusagen nach statistischen gesichtspunkten verfährt, ist die wahl der

[1] Für die schüler ist übrigens die anschaffung des mehr für die hand des lehrers bestimmten *commentaire* nicht nötig.

stücke von verhältnismäßig geringerer bedeutung als bei einem system, in dem weniger die schriftsteller, als vielmehr die ideen in geordneter gruppirung vorgeführt werden sollen. Es kann daher nicht wunder nehmen, daß die verfasser nur in 17 fällen für ihre sammlungen auf dieselben stücke verfallen sind, bei ungefähr gleicher gesamtanzahl der lesestücke (bei Fuchs 130, bei Bornecque-Röttgers ca. 125 prosastücke). Die objekte dieser übereinstimmenden wahl, von denen 2 auf das 17. jahrhundert [La Rochefoucauld und La Bruyère], 3 auf das 18. [Montesquieu und Rousseau (2)], 12 auf das 19. jahrhundert [Chateaubriand (3), Madame de Staël, Victor Hugo, Thiers, Zola, Daudet, Loti, Renan (2), Taine] treffen, sind, wie schon erwähnt, zumeist nach ganz verschiedener richtung hin — für den kommentar — ausgebeutet worden.

Das fehlen einheitlicher gesichtspunkte bei der gruppirung des lesestoffes ist — ich möchte sagen — um so ärgerlicher, als Fuchs in seinen erläuterungen das gebiet dieser höheren betrachtungsweise häufig streift und somit beweist, daß er hierfür das nötige zeug in reichlichem maße hätte. Denn seine wirklich guten literarischen anmerkungen werden zumeist nicht nur der eigenart des gewählten fragments, sondern hin und wieder auch dem litterarischen zeitgeist in überraschender weise gerecht. Eine gruppirung nach ideen ist ja freilich innerhalb der vom verfasser getroffenen anordnung schon deswegen nicht leicht, weil er die prosa gewaltsam von der poesie reißt und von der prosa wiederum das dramatische genre lostrennt und hierdurch naturgemäß die fäden der strömungen abschneidet. Eine solche teilung hat immer etwas gekünsteltes. Immerhin schreien selbst bei Fuchs einige besonders gut gewählte stücke geradezu nach einer sie unter gemeinsame gesichtspunkte bringenden überschrift, so z. b. gleich die beiden ersten leseproben, über die zu schreiben wäre: *La préciosité.* Aus dem bisher gesagten geht schon hervor, daß die wahl der stücke im wesentlichen recht gut und für den zeitgeist teilweise auch charakteristisch ist. So ist es beispielsweise dankenswert, daß Balzac, Voiture, Pascal, La Rochefoucauld, Bossuet, Madame de Sévigné, La Bruyère, Voltaire, Rousseau, Chateaubriand, Musset, George Sand, H. de Balzac, Thiers, V. Cousin, Sainte-Beuve, Bourget, Loti, Renan, Taine nicht nur vertreten sind, sondern daß sie den lesern mit wirklich vorzüglichen proben vorgeführt werden. Jedenfalls sind fast durchweg nur wertvolle und wirklich gehaltvolle fragmente aufgenommen worden. Die anmerkungen sind nicht nur nach der litterarisch-theoretischen seite hin bemerkenswert gut, sondern auch in ihrem sachlich-statistischen teil sehr vollständig und reichlich gehalten. Auch die — in die sachlichen eingeflochtenen — sprachlichen anmerkungen sind mit sorgfalt hergestellt. Als störend, weil inkonsequent, wird jedoch empfunden, daß die anmerkungen in deutscher, die biographischen notizen (am schlusse des hauptbandes) dagegen in französischer sprache abgefaßt

sind. Die einteilung des buches weist richtiges verhältnis auf: das 17. jahrhundert ist mit 70 seiten, das 18. mit 114 und das 19. mit 179 seiten vertreten. Da die sammlung „bis auf die gegenwart" bezug nehmen will, hätten vielleicht auch noch der verstorbene Brunetière, sowie Lemaître und Faguet herangezogen werden können, um so mehr als die eigentliche, jüngste „gegenwart" ja sonst nur durch Anatole France, Paul Bourget und Pierre Loti vertreten ist. Gerade statistische darstellungen müssen durch quantitative vollständigkeit den mangel an ideenverbindung nach möglichkeit zu ersetzen suchen. Dankenswert ist die beigabe von zwölf schönen porträts.

3. Die prinzipiellen bemerkungen, zu denen solche und ähnliche bücher anlaß geben, sind schon oben, bei nr. 1, erledigt worden. Viel platz hatte die verfasserin ja nicht zur verfügung, sie mußte sich also tatsächlich auf das allernotwendigste beschränken. Daß die litterarische kritik wie auch die geschichtsschreibung vollständig übergangen worden sind, fällt immerhin auf, selbst wenn man in anrechnung bringt, daß — dem vorwort zufolge — die verfasserin nur solche autoren behandeln wollte, „die für die geschichte der litteratur in ihrem engeren sinne in betracht kommen." Warum fehlt z. b. auch Renan, der doch schon deswegen erwähnt werden mußte, weil er vielleicht im ganzen 19. jahrhundert den schönsten stil hat? Rechtfertigt sich diesen auslassungen gegenüber die aufnahme eines Scribe und eines Tœpffer wirklich durch deren höhere litterarische bedeutung?

Im übrigen kann man dem kleinen werkchen nur lob spenden, denn die auswahl ist sonst mit geschmack und sachkenntnis getroffen. Auch die gliederung ist vollständig zu billigen: dem 17. jahrhundert, mit dem die verfasserin anhebt (wobei jedoch gelegentliche rückblicke auf frühere perioden eingeflochten werden), sind 25 seiten gewidmet, dem 18. jahrhundert 9 und dem 19. jahrhundert 23 seiten. Sogar zu kurzen analysen dramatischer werke hat sich noch platz gefunden. Die litterarischen urteile sind durchweg richtig, auf die sprachliche form ist augenscheinlich große sorgfalt verwendet worden. Ein sinnstörender druckfehler (seite 5) sei erwähnt: die erste ausgabe des *Dictionnaire de l'Académie française* erschien nicht 1894, sondern 1694.

Leipzig-Gohlis. Ludwig Geyer.

Karl, Ludwig, *Sully Prudhomme.* Eine psychologisch-litteraturgeschichtliche studie. Leipzig-Chemnitz, verlag von Wilhelm Gronau. 1907. VIII. 126 s.

Der verfasser hat seine schrift „eine psychologisch-litteraturgeschichtliche studie" genannt und damit angezeigt, daß er Sully Prudhommes werke auf psychologischer grundlage erklären und würdigen will. In der tat ist dieser weg der nächstliegende, denn mehr als

andere gestalten in der modernen französischen litteratur ist Sully Prudhomme ein dichter, dessen ganze persönlichkeit in seinem litterarischen werk aufgeht und nur aus diesem begriffen werden kann. Das streben des dichters, einzig und allein seine eigene seele darzustellen, war so stark, ja so ausschließlich vorherrschend, daß er sich in seinem ganzen leben nie hat dazu entschließen können, für die bühne zu arbeiten; es widerstrebte eben seiner natur, seelenempfindungen anderer zum gegenstand seiner dichtung zu machen. Auch die äußeren lebensumstände des dichters haben nur insoweit bedeutung für die richtung seiner ganz und gar in der darstellung seelischer empfindungen arbeitenden poesie erlangt, als sie auf sein inneres eingewirkt und in der entwickelung seines wesens gestalt gewonnen haben. So hat Sully Prudhomme selbst den wehmütigen zug seiner dichtung aus dem ersten schmerz, den ihm der frühe tod seines vaters verursacht, hergeleitet, so sind seiner ersten, unglücklichen liebe viele gedichte entsprungen, in denen er den ihn bewegenden gefühlen und enttäuschungen luft macht (ja vielleicht die früheste aller seiner dichtungen *Enfantillage. Fort en thème II)*, so haben die religionsstudien, die er gelegentlich seiner vorbereitung auf die bakkalaureatsprüfung gemacht und später fortgesetzt hat, seine neigung zur religion und zu religiöser grübelei gefördert; so hat die bekanntschaft mit Leconte de Lisle seinem dichterischen arbeiten die entscheidende richtung gegeben, so hat endlich der große krieg von 1870—71, an dem er selbst teilgenommen, in seiner poesie seinen nachklang gefunden[1]. Aber damit sind auch, soweit ich sehe, die spuren, welche die äußeren umstände und lebensschicksale in dem werke Prudhommes hinterlassen, aufgezählt, und man kann dem verfasser nur zustimmen, wenn er seite 1 sagt, daß „die äußeren lebensverhältnisse selten unmittelbaren einfluß auf seine dichtkunst gehabt zu haben scheinen. Sie wirkten auf die entwickelung seiner individualität, und durch dieselbe schimmern die ereignisse seines lebens, wie durch das prisma in bunten farben die lichtstrahlen zum vorschein kommen.“

Mit diesen andeutungen bin ich bereits auf eine seite in Prudhommes litterarischem werk eingegangen, die nur eine ganz untergeordnete rolle spielt gegenüber der darstellung subjektiver empfindungen. Für einen in der darstellung subjektiver empfindungen arbeitenden dichter wie Prudhomme bildet auch die prosa nur eine neue und willkommene form, um den seine seele bewegenden gefühlen ausdruck zu geben. Es ist deshalb auch nicht zu verwundern, daß der subjektive zug, welcher seinen dichtungen eigen ist, selbst seiner prosaschriftstellerei ihr gepräge gibt, so sehr er sich auch bemühte, seinen anschauungen über künstlerische und philosophische fragen eine

---

[1] *Impressions de la Guerre.* II. 219—236. *La France. Sonnets.* III. 151—161. *La funérailles de M. Thiers.* III. 201—204.

objektive und wissenschaftliche fassung zu verleihen. Den entwicklungsgang des dichters zeichnen, heißt des dichters persönlichkeit erfassen und darlegen, und diese aufgabe hat der verfasser in trefflicher weise gelöst und von Sully Prudhomme als dichter und denker ein ins kleine und einzelne gehendes, wohlgelungenes bild entworfen. Nur steht er seinem gegenstand zu sehr als mitfühlender und mitdenkender beobachter und zu wenig als urteilender kritiker gegenüber. Selbst bei einem dichter, der so ausschließlich eigene regungen und anschauungen darstellt und philosophisch zu verarbeiten bestrebt ist, wie Sully Prudhomme, ist es mit der psychologischen begründung und würdigung allein nicht getan. Gerade die darstellung subjektiver anschauungen, ihre berechtigung oder verwerflichkeit, ist geeignet zur kritik herauszufordern. Für die lösung dieser weiteren aufgabe wird Karls eingehende studie gleichwohl vom größten werte sein; sie wird auch ihre überlegenheit behaupten gegenüber den dem gleichen gegenstand gewidmeten anderen arbeiten, unter denen ich nur nennen will die neueste von R. Doumic, *Le poète de la vie intérieure* in der *Revue des Deux-Mondes* vom 15. oktober 1907.

Marburg. Kurt Glaser.

Dr. Mauriz Schuster, *Valerius Catullus' sämtliche dichtungen in deutscher übertragung.* 2. aufl. Wien 1906. R. Papauschek und R. Lechner Sohn.

K. Preisendanz und Franz Hein, *Hellenische sänger in deutschen versen* mit zeichnungen von Franz Hein. Heidelberg, Carl Winters universitätsbuchhandlung. 1904. 64 s. M. 1,—.

Dr. Schuster lehnt es ab, eine nachdichtung zu geben; das ziel, das er sich gesteckt hat, ist eine übersetzung, freilich keine der landläufigen, „denen das lateinische noch bleiern in den ungelenken gliedern liegt". Diese klippe zu vermeiden ist ihm leider nicht immer gelungen; einige seiner übertragungen lesen sich glatt, die meisten bleiben übersetzung. Man wird gut tun, den urtext daneben zu legen, um wirklichen Katull zu genießen, und das um so mehr, als „manches massive wort unseres wildfangs gemildert werden mußte, um nicht den gang einer deutschen druckmaschine zu hemmen." Wer kein latein kann, muß sich daher mit einem zärter nüancirten Katull begnügen, wenn er zu Schusters übertragung greift. Erläuterungen sind reichlich beigegeben, sie füllen nahezu die hälfte des gut ausgestatteten bandes, und bei vielen versen, zumal den polemischen, möchte man sie nicht entbehren. Die versmaße des originals sind fast durchweg beibehalten, bis auf solche, die „dem deutschen ohr unverständlich" blieben.

Das sind gerade die wunden punkte der übersetzungen aus den alten sprachen. Gedichte, zu deren vollem verständnis lange an-

merkungen not tun, werden trotz allen kulturgeschichtlichen interesses nur von philologen und historikern ganz gewürdigt werden, für den laien bleiben sie tot. Dem rest tut die fremde form eintrag; die zunge stolpert über die ungewohnten metren, das ohr vermißt den reim, der nun einmal für den durchschnittsleser, auch das sogenannte gebildete publikum, mit zum wesen eines poetischen produktes gehört.

Diesem gefühl haben die umdichter der hellenischen sänge rechnung getragen und gute alte kost dem zeitgenossen mundrecht gemacht. Gar manchem wird es eine überraschung sein zu sehen, wie schon vor mehr als zwei jahrtausenden alle themen der lyrik den prächtigsten ausdruck gefunden haben. Der liebe glück und leid, der kecke landsknechtton, das frohe trinklied, der forsche politische spruch, feinstes gefühl für naturschönheit, das erst die neuzeit entwickelt haben will, zarte stimmungsbilder — nichts wird er vermissen. Geschickt ist die auswahl getroffen, nur allgemein menschliche themen in uns geläufigen formen und im schmuck des reimes; auch die sprache ist meist schön und gewandt. Weniger sprechen die derb schraffirten illustrationen Heins an; die manier paßt wohl für den antiken krieger und das staatsschiff im wogengewühl, aber sie verführt den künstler auch zu einer Aphrodite in karrirtem frack, und das ist des modernen zu viel.

Frankfurt a. M. L. Petry.

VERMISCHTES.

ZUR FRAGE DES NEUPHILOLOGISCHEN STUDIUMS AN DER UNIVERSITÄT.

In einem gespräch über diese frage hat mir ein universitätsprofessor die folgenden sehr schätzbaren gedanken und erfahrungen mitgeteilt, die ich mit seiner zustimmung der öffentlichen beratung zuführe.

„Während juristen und mediziner durch die ganze einrichtung und ausstattung ihrer fakultäten von vorneherein auf eine feste studienordnung hingewiesen werden, die ihnen sehr zustatten kommt, sind die neulinge an der philosophischen fakultät nicht immer in einer beneidenswerten lage. Diese lage ist freilich in verschiedenen fächern sehr verschieden. Die studirenden der klassischen philologie sind nicht schlecht daran, weil erstens diesem fache sich in der regel nur die zuwenden, die schon am gymnasium darin eine gewisse tüchtigkeit und darum vorliebe für den gegenstand erlangt haben — und zweitens eben darum fast alle so weit vorgebildet sind, daß sie den voraussetzungen der meisten vorlesungen entsprechen können. Deshalb können ohne besondere schwierigkeit hörer aller jahrgänge dieselbe vorlesung besuchen.

„Ganz anders steht es mit den neuphilologen, wie ich diese gruppe der kürze halber benennen will. Nach den erfahrungen vieler jahre weiß ich, daß die anfänger in der regel ohne vorkenntnisse kommen[1]. Auf meine frage an solche anfänger, ob sie neuenglisch gelernt haben, erhalte ich meist ein nein zur antwort. Bei der erlernung des neuenglischen vertrödeln nun unsere studenten jahre und jahre. Es ist etwas gewöhnliches, daß selbst leute in den letzten semestern über ganz elementare dinge nicht bescheid wissen. Es ist mehr als einmal vorgekommen, daß mir ein student in höheren semestern sagte, wenn ich ihm ein englisch geschriebenes buch zu irgend einer arbeit empfahl,

[1] Nur an wenigen österreichischen gymnasien wird französisch, ganz vereinzelt auch englisch wahlfrei und in bescheidenem ausmaß gelehrt. Die realschule hat keinen anschluß an die universität.



er hätte lieber ein deutsches hilfswerk. Vor mehreren jahren meldete sich ein kandidat zur ablegung der lehramtsprüfung. Er hatte mehr als acht semester hinter sich, schien mir aber schlecht vorbereitet. Darum fragte ich ihn, was und besonders wieviel im ganzen er neuenglisch gelesen habe. Darauf sagte er: Samt dem, was im seminar durchgenommen worden ist, etwa 200 oktavseiten.

„Nun stelle man sich die aufgabe des professors vor, unter solchen verhältnissen vier verschiedene jahrgänge von studenten *allein* einigermaßen gleichmäßig vorwärts zu bringen. In der juristischen und der medizinischen fakultät arbeitet die ganze fakultät an der ausbildung jedes einzelnen studenten mit; bei uns dagegen liegt die ganze last auf zwei oder drei lehrern. Dort ein planmäßig aufgebauter stufengang und vorgeschriebene zwischenprüfungen, ohne die ein vorrücken nicht möglich ist. Bei uns — für den fall, daß der student sich nicht freiwillig prüfungen und arbeiten unterzieht — keinerlei aufsicht, keinerlei möglichkeit eines erfolgreichen eingreifens und lenkens. Nur am schluß, im laufe des fünften jahres, die ‚prüfung'.

„Wenn ich nun die einführung von zwischenprüfungen empfehlen möchte, so hat dies verschiedene gründe und vorteile. Dem anfänger wird sofort ein erstes ziel und eine feste richtung gewiesen. Er wird genötigt, sich mit dingen zu beschäftigen, die grundlegend sind. Die sonst natürliche unsicherheit des neulings hört auf, er erstarkt allmählich an der bewältigung einer möglichen aufgabe und gewinnt vertrauen und vielleicht auch innere lust zur sache. Wir lehrer wissen, was wir voraussetzen, wo wir anknüpfen dürfen. Anderseits wäre es ein unschätzbarer vorteil, wenn ungeeignete leute beizeiten ausgeschieden und zu anderen beschäftigungen gedrängt würden.

„Der zeitpunkt der prüfung könnte ans ende des zweiten, dritten oder vierten halbjahres gesetzt werden. Die prüfung müßte, je später sie gesetzt würde, desto mehr umfassen.

„Als gegenstände der prüfung dächte ich: erstens elementare allgemeine phonetik; zweitens neu-englische laut- und formenlehre, syntax in beschränkterem umfang, aber mit voller sicherheit in wesentlichen dingen; fähigkeit, neue schriftsteller vom blatt weg ins deutsche und leichteres deutsch ins englische zu übersetzen; drittens eine elementare aber doch gute übersicht über geographie und geschichte von England und seinen auswärtigen besitzungen mit der fähigkeit, auf englische fragen aus diesem gebiete englisch zu antworten. Vielleicht könnte man noch einen überblick über neu-englische litteraturgeschichte verlangen und etwa einen nachweis über genauere beschäftigung mit einem einzelnen englischen schriftsteller des 18. oder des 19. jahrhunderts.

„Falls die prüfung ans ende des vierten halbjahrs gesetzt würde, müßten die folgenden vier halbjahre vorwiegend der wissenschaftlichen ausbildung gewidmet werden, über die ich jetzt nicht sprechen will.

„Natürlich hat die durchführung eines solchen planes, der hier nur in den äußersten umrissen entworfen ist, auch allerlei schwierigkeiten. Der lektor allein mit seiner heute gangbaren ausrüstung und seiner gegenwärtigen stellung könnte den unterricht bis zur zwischenprüfung nicht besorgen. Der professor des faches müßte für die wissenschaftlichen teile des faches frei bleiben und hätte damit reichlich zu tun. Man müßte entweder neben dem lektor oder an stelle des lektors eine ernste lehrkraft gewinnen, die einerseits volle sprachbeherrschung, anderseits sachkenntnis, außerdem eine überlegene bildung und eine geschickte hand zu den jungen leuten hätte. Was ich bisher von englischen lektoren gesehen habe, reicht nicht an dieses maß hinan. Woher nähme man solche lehrer? Und woher die mittel, sie zu bezahlen? Ein deutscher würde nach der seite der sprachbeherrschung nicht leicht genügen, ein engländer nicht leicht nach den anderen seiten oder zu teuer sein. Auch wäre ein solcher lehrer sehr schwer in den heutigen ‚personalstand' der fakultät einzugliedern.

„Von der störung der sogenannten lernfreiheit, auf die sich so mancher, nicht bloß student, sondern auch professor, gern beruft, will ich gar nicht sprechen."

Graz. G. WEITZENBÖCK.

BITTE UM BÜCHERNACHWEIS.

Einer unserer leser in Bayern wünscht die angabe einer *kurzgefaßten,* in leichtem französisch geschriebenen französischen grammatik, die bei den schülern private verwendung finden könnte, da die neuen bayrischen lehrpläne solche verlangen, ferner die mitteilung eines verlages, in welchem kleinere, leichte dramatische französische und englische stückchen zur aufführung für schüler bei maifesten oder sonstigen festlichen gelegenheiten erschienen sind. Wir werden uns etwa erteilte auskunft gern übermitteln oder in unserer zs. bekannt geben. *D. red.*

FERIENKURSE 1908. 3.

In *Edinburg* werden kurse in englischer, französischer und deutscher sprache vom 30. juli bis 13. august und vom 14. bis 29. august abgehalten. Näheres durch professor Kirkpatrick (The University, Edinburgh). — Französische ferienkurse veranstaltet die universität *Genf* vom 16. juli bis 29. august. Adresse: M. Bernard Bouvier, Recteur de l'Université. — Die kurse in *Kaiserslautern* dauern vom 31. august bis 11. september (deutsche sprache und pädagogik für ausländer; französisch für deutsche). Leiter der kurse: Ludwig Wagner, Hackstraße 22, Kaiserslautern (Pfalz). — Bei dieser gelegenheit sei erwähnt, daß in *Montpellier* im kommenden winter besondere kurse für neuphilologen stattfinden. Sie umfassen etwa 25 stunden wöchentlich und dauern vom 3. november 1908 bis 15. märz 1909. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. JULI 1908. Heft 4.

ENGLISCHER LEKTÜRE-KANON.

Liste der bis 31. märz 1908 vom kanon-ausschuß für brauchbar erklärten ausgaben englischer schriftsteller.

Vorbemerkungen, zum teil wiederholt aus der ersten liste. (Neuere Sprachen bd. X.)

1. Jeder anspruch auf *vollständigkeit* dieser liste ist — so hoffen wir — schon durch die fassung obiger überschrift ein für allemal *ausgeschlossen.*

2. *Genauere* angaben als die in die liste aufgenommenen über die *schularten*, für welche die ausgaben sich *vorzugsweise* eignen, sind, unserer ansicht nach, untunlich; ja selbst die von uns eingetragenen dürfen nur als *unmaßgebliche winke zur orientirung* gelten.

3. Wenn über die *auflage* nichts gesagt ist, so ist immer die *erste* gemeint. Über die *jahreszahl* der auflage fehlten leider in den gutachten meist die angaben. Da die herren verleger in ihren katalogen sie meist auslassen und mit den letzteren dem erscheinen der bücher naturgemäß immer nachhinken, so waren dieselben auch unserseits schwer, oft gar nicht zu ergänzen. Es kann daher für ihre richtigkeit keine gewähr geleistet werden. *Preisangabe ohne besonderen zusatz* bedeutet *gebundene* exemplare.

4. Unter „*privatlektüre*" im sinne der *liste* ist *nur die vom lehrer angeordnete und kontrollirte*, deshalb noch unter den begriff der „*schul*lektüre" fallende, gemeint.

5. Von Velhagen-Klasings ausgaben ist für den *schüler*

immer nur die ausgabe *B* in der *klassen*lektüre zu verwenden; für die „*privat*lektüre", auch die obligatorische, können natürlich auch die *A*-ausgaben verwendet werden.

6. Von Tauchnitz' verlag ist immer nur die „*Students' Series*" in betracht gezogen. Wo bei dem *preis dieser* ausgaben nicht „*kart.*" (kartonirt) hinzugefügt ist, sind die bücher nur *broschirt.*

7. Statt der in der *französischen* „*ersten liste*" gebrauchten formel „*bedingungslos* brauchbar" haben wir hier „*durchaus* brauchbar" gesagt, weil wir einigemal nötig gefunden haben, für die aufnahme in die liste der *verlagshandlung* und der *schriftleitung*, welche für das betreffende werk verantwortlich sind, gewisse „*bedingungen*" zu stellen, von denen das *verbleiben* in der liste abhängig gemacht werden muß.

Außerdem werden öfter von den beurteilern folgende ausstellungen gemacht: Bei *Freytag* ist es erwünscht, daß das beiheften des oft 20 seiten starken *verlagsverzeichnisses* in den ausgaben unterbleibt; auch enthalten viele ausgaben dieses verlages zahlreiche *druckfehler.* Bei *Lindauer* müssen die *fußnoten* verschwinden. Bei *Perthes* wird die *aussprachebezeichnung* getadelt. Bei *Renger* sind oft die *wörterbücher* unzureichend. Bei *Velhagen & Klasing* bringen die kommentare vieler ausgaben zu zahlreiche *übersetzungshilfen.*

8. Über die *grundsätze,* nach denen der kanon-ausschuß bei *sichtung* der schullektüre zu entscheiden hat, vergleiche 1. *Verhandlungen des 7. allgem. neuphilologentages in Hamburg,* s. 27—40, 2. *Neuere Sprachen,* bd. V, heft 10, s. 543—550. Als *bedingung* für die aufnahme in die kanonliste wird im allgemeinen gefordert, daß die ausgabe von *drei beurteilern* für „*durchaus brauchbar*" erklärt worden ist. Jedoch entspricht es nach ansicht des vorsitzenden nicht den sichtungsgrundsätzen, eine ausgabe für „bedingt brauchbar" oder gar für „unbrauchbar" zu erklären mit der begründung, daß sie nur für mädchenschulen geeignet, oder daß „für dergleichen auf der schule keine zeit sei". Letzteres ist z. b. bei Byron, Longfellow, Tennyson eingewendet worden. In den verhandlungen des münchener neuphilologentages ist ausdrücklich hervorgehoben worden, daß die kanonlisten „*kombinationsfähig*"

sein und „*bewegungsfreiheit*“ lassen sollen. Einen engeren kanon aufzustellen ist sache der provinz bzw. der einzelnen anstalt.

9. Für die unserer liste beigefügten *bemerkungen*, welche das ergebnis der einlaufenden *gutachten* sind und in einigen fällen zeitweilige *zugeständnisse*, vom standpunkte der uns bindenden „*sichtungsgrundsätze*“ aus, an bestimmte *bedingungen* für verleger und schriftsteller knüpfen, trägt naturgemäß nicht der gesamt-kanonausschuß, sondern nur der unterzeichnete leiter der *englischen* abteilung desselben die verantwortung.

10. Die vorliegende dritte liste unterscheidet sich in einigen punkten von der zweiten. Die *anordnung* ist *alphabetisch* nach dem *namen des verfassers*, bei *sammelwerken* nach dem *hauptstichwort*, nicht nach dem ersten worte des titels. *Englische parlamentsreden* stehen also unter *P* nicht *E*, *Modern Travels* usw., *Recent Travel* usw. unter *T*, nicht unter *M* oder *R*. Einige ausgaben sind *weggelassen*, da sie entweder vergriffen sind und nicht wieder aufgelegt werden, oder versehentlich doppelt unter ähnlichem titel aufgeführt waren, oder überhaupt nicht existiren.

Neu aufgenommen sind 90 ausgaben; sie sind mit * bezeichnet. Jedoch gilt es, auch weiterhin den neuerscheinungen und neubearbeitungen aufmerksam zu folgen; jedes urteil — über diese sowohl, als auch über bereits aufgenommene ausgaben — wird von dem unterzeichneten vorsitzenden dankbar entgegengenommen, da nur durch die mitarbeit vieler ein unparteiisches urteil gewonnen werden kann.

Exemplare der vom *neuphilologischen kanon-ausschuß* aufgestellten *listen* der als zweifellos brauchbar erkannten schulausgaben, *englischer* sowohl als *französischer*, sind künftig zu dem verkaufspreis von *50 pf. pro liste jederzeit* von der verlagshandlung *Elwert* in *Marburg i. H.* für *jedermann* zu haben und durch jede buchhandlung zu beziehen.

Breslau. Dr. Curt Reichel.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Alcott, *Little Women, A Story for Girls.*	*Freytag,* G. Opitz, 3. Abdruck 1905. M. 1,50. Wb. 0,60.	mädchen	untere stufe	
—, *Good Wives.*	*Freytag,* Ad. Müller, 1898. M. 1,80.	mädchen	untere stufe	
*Austin, *New-England Novels. Three stories of colonial days.*	*Velhag. & Klasing,* G. Opitz, 1904. M. 1,—.	jede	U. II.	
Baker, *History of the English People.* (Im auszug.)	*Weidmann,* Dr. H. Löwe, 1894. M. 1,80.	jede	III/II	
Barker, Lady, *Station Life in New Zealand.*	*Weidmann,* Hengesbach. M. 1,50. Wb. 0,40. Quest. 0,20.	jede	III/II	
Besant, *London Past and Present.* *	*Weidmann,* Flaschel. 3. aufl. 1902. M. 1,40. Wb. 0,40.	jede	mittlere u. obere	
Besant, W. and J. Rice, *'Twas in Trafalgar's Bay.*	*Freytag,* G. Opitz. 1900. M. 1,80.	jede	mittlere u. obere	
Black, W., *A Tour in the Scottish Highlands.*	*Weidmann,* H. Bahrs. M. 1,—. Wb. 0,25.	jede	II/I	
Braddon, *The Christmas Hirelings.*	*Freytag,* K. Erhardt. 1900. M. 1,80.	jede	II/I	
Brassey, Lady, *A Voyage in the Sunbeam.*	*Freytag,* Strecker, Augusta, 1899. M. 1,25.	jede	II	Reise um die welt in einer yacht.
Brewster, *Newton.*	*Weidmann,* Schenk und Bahlsen. M. 1,20.	knaben	II	Von der mehrzahl der gutachten für „sehr brauchbar" erklärt, wenn der *lehrer* naturwissenschaftlich und philosophisch gleich gut geschult ist, um dinge, die *ohne experiment* dem schüler *unverständlich* sind, *durch solches* ihm klarmachen zu können.
Browning, Robert, *Selection from his Works.*	*Fleischer*-Leipzig. H. Ahn. M. 1,35.	knaben	I	Siehe nachtrag.
Buckle, H. Thomas, *The English Intellect during the 16th, 17th and 18th Centuries.*	*O. Schulze*-Cöthen. H. Hupe. 1892. M. 1,40.	jede	I	Nur mit einer *guten* prima zu lesen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Bulwer, *Lady of Lyons.*[1]	*Friedberg u. Mode,* Dr. Lion. M. 0,50. brosch.	mädchen	oberstufe	
—, —[1]	*Tauchnitz* (Students' Series), F. Bischoff. M. 0,50. kart. m. 0,60.	mädchen	oberstufe	
—, — *Comedy in 5 acts.*	*Velh. & Klasing,* Fritzsche. M. 0,80.	mädchen	oberstufe	
—, *The last Days of Pompei.*	*Lindauer,* Bauer u. Link. 1892. M. 1,20.	jede	II/I	Nur für privatl. Anmerkungen *unter* dem texte.
*—, *The last of the Barons.*	*Freytag,* F. Meyer. 1906. M. 1,60.	jede	II/I	
*—, *Money. A comedy.*	*Freytag,* G. Krueger. 1907. M. 1,20.	jede	II/I	Mit fremdspr. anmerkungen.
*Burnett, *Little Lord Fauntleroy.*	*Lindauer,* Steinmüller. 1904. M. 1,20.	jede	III/II	Der *L. L. F.* wird auch von knaben gern gelesen.
—, —	*Perthes,* Stoeriko. 1902. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	III/II	Auch als reformausgabe erschienen.

[1] Es darf indes — um diese *prinzipielle* frage gleich hier zu erledigen — nicht unerwähnt bleiben, daß, wenngleich die *mehrzahl* der gutachten sich *für* diese beiden ausgaben ausgesprochen hat, doch gegen die verwendung des *werkes selbst* in der schule von verschiedenen seiten eingewendet worden ist, daß es inhaltlich *französische*, nicht *englische*, verhältnisse behandelt, somit *unseren eigenen sichtungsgrundsätzen* no. III u. IV zu widersprechen *scheine.* Hiergegen ist jedoch zu bemerken, daß dies ein *mißverständnis* jener grundsätze ist! *Ausländischer stoff* in *dramen*, z. b. in *Merchant of Venice, Romeo and Juliet* etc. von Shakespeare oder in *Le verre d'eau* von Scribe, ist ebenso wenig ein grund für ausschließung von *englischer* oder *französischer* schullektüre als etwa der stoff der *Braut von Messina, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart* von Schiller für die *deutsche*! Nur der *wert des werkes selbst innerhalb der nationalen litteratur, der es angehört,* kommt hier in betracht. Dieser mag bei Bulwers *Lady of Lyons* in *litterarischer* beziehung nicht sehr groß sein (etwa zweiten oder dritten ranges), dagegen bietet es in *pädagogischer hinsicht* anerkanntermaßen eine herz und gemüt anregende lektüre und lehrreiche charakterschilderungen besonders für heranwachsende mädchen. Wir haben deshalb einen grund zur ausschließung in den angeführten bedenken *nicht* erkennen können, und dies gilt zugleich für *alle ähnlichen fälle.*

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Burnett, *Little Lord Fauntleroy.*	*Renger*, Wolpert. 8. aufl. M. 1,10. Wb. 0,20.	jede	III/II	
—, —	*Tauchnitz* (Stud.s' Series), Groth. kart. M. 1,60. Anm. u. Wb. M. 0,40.	jede	III/II	
*—, —	*Velh. & Klasing*, Reinke. 1903. M. 1,10.	jede	III/II	Die anm. bringen zu viele übersetzungshilfen.
*—, —	*desgl.*, Reinke-Stoughton. 1905. M. 1,10.	jede	III/II	Reformausgabe.
—, — verbunden mit Beecher-Stowes *Uncle Tom's Cabin.*	*Herbig*-Berlin. Saure. M. 1,25.	jede	III/II	
—, *Sara Crewe.*	*Schöningh*-Paderborn, Mersmann. 1900. Preis?	mädchen	III/II	Kommentar und wörterbuch nicht fehlerfrei.
Byron, Lord, Auswahl aus *Childe Harold, Prisoner of Chillon, Mazeppa.* (Textausgabe.)	*Kühtmann*, J. Hengesbach. M. 1,—.	jede	I	*Wörterbuch* und *sachliche anmerkungen erwünscht*, da das *werk* ohnehin nur für eine *gute prima* mit erfolg lesbar.
—, *Childe Harold's Pilgrimage.* Im auszuge.	*Velh. & Klasing*, Krummacher. M. 1,00.	jede	I	
—, *The Prisoner of Chillon and Mazeppa.*	*Velh. & Klasing*, Bandow. 1902. M. 0,70.	jede	I	Siehe nachtrag.
—, *The Prisoner of Chillon.*	*Bredt*-Leipzig, K. Meurer. M. 0,35.	jede	I	
—, —	*Weidmann*, F. Fischer. 3. aufl. M. 0,50.	mädchen	oberstufe	
*—, *Selections.*	*Freytag*, Herrmann. 1907. M. 1,50.	jede	I	
*Carlyle, *On Heroes and Hero-Worship.*	*Freytag*, Hamilton. 1907. M. 1,50.	jede	O I	Die ausgabe wird durch zahlreiche druckfehler entstellt.
*—, —	*Velh. & Klasing*, Herrmann. M. 1,30	jede	O I	An dieser ausg. wird ausgesetzt, daß sie zuviel nicht-englisches bringt (Odin, Mahomet, Dante, Luther etc.)
*—, — Reformausgabe.	*desgl.*, Lindenstead. 1904. M. 1,30.	jede	O I	(s. o.)

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Celebrated Men of England and Scotland.	*Kühtmann,* O. Schulze. 2. aufl. M. 0,80. Wb. 0,35.	jede	III/II	Textausgabe.
Chambers, *English History.*	*Weidmann,* Dubislav u. Boek. 10. aufl. 1907. M. 1,50. Vorbereitungen u. Wb. M. 0,50.	jede	III/II	
—, —	*Renger,* A. v. Roden. 2. aufl. M. 1,30. Wb. 0,40.	jede	III/II	
**Christmas Posy, A —.*	*Freytag,* Bube. 1906. M. 1,60. Wb. 0,60.	mädchen	mittelstufe	Für knaben höchstens privatlektüre.
*Cooke, *History of England.*	*Kühtmann,* Taubenspeck. 1902. M. 1,20.	mädchen	mittelstufe	
Corbet-Seymour, Mrs., *Only a Shilling.*	*Renger,* C. Klöpper. M. 0,70.	mädchen	II	
—, *Romantic Tales of Olden Times.*	*Weidmann,* C. Klöpper. 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40.	jede	III/II	
Cornish, *Life of Oliver Cromwell.*	*Renger,* Deutschbein. 1899. M. 1,50.	jede	II/I	
Craik, Mrs. (Miss Muloch) *Cola Monti.*	*Freytag,* Opitz. 1897. M. 1,40.	jede	III/II	Beide bücher sind ursprünglich wohl für *mädchen* bestimmt, aber auch durchaus geeign., *knaben* ins englische leben einzuführen und sie dafür zu interessiren.
—, *A Hero.*	*Tauchnitz,* O. Dost. kart. M. 0,90. Wb. M. 0,40.	jede	III/II	
Creasy, Sir Edward, *Decisive Battles.*	*Dr. Stolte*-Leipzig. Hamann. M. 1,20.	knaben	II/I	Besonders für *kadettenschulen* zu empfehlen. Der titel des originals ist: *The Fifteen Decisive Battles of the World.*
—, *Waterloo.*	*Wöpke*-Gotha. Wiemann, 1884. M. 0,60.	knaben	II/I	
Creighton, *Social History of England.*	*Kühtmann,* C.Klöpper.M.1,—.	knaben	I	
—, *The Age of Elizabeth.*	*Freytag,* Aronstein. M. 1,50. Wb. 0,80.	jede	II/I	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Dalgleish, Dr. W. Scott, *Life of Queen Victoria.*	*Renger,* C. Klöpper, 1900. M. 1,30.	mädchen	IV. stufe	
**Dash and Daring. Tales of Peril and Heroism by various authors.*	*Freytag,* Herrmann. 1902. M. 1,20.	jede	III/II	
Dawe, Rev., *Queen Victoria, her time and her people.*	*Weidmann,* Peter. 1902. M. 1,50. Wb. 0,50.	jede	II	
Dickens, *A Christmas Carol.*	*Dräseke-* Freienwalde. J. Schmidt. 2. aufl. M. 1,25.	jede	I	Siehe nachtrag.
—, —	*Freytag,* H. Heim. 2. aufl. 1905. M. 1,80. Wb. 0,80.	jede	I	Illustrirt.
—, —	*Friedberg u. Mode,* E. Regel. M. 1,—.	jede	I	
—, —	*Haude u. Spener,* I. Schmidt. 2. aufl. M. 1,25.	jede	I	
—, —	*F. A. Perthes-* Gotha. Hoffschulte. M. 1,—. Wb. 0,40.	jede	I	
—, —	*Hegener-* Lippstadt. Th. Hegener. M. 1,20.	jede	I	Siehe nachtrag.
—, —	*Renger,* B. Röttgers. 2. aufl. M. 1,10.	jede	I	
—, —	*Tauchnitz,* G. Tanger. M. 1,—. kart. M. 1,10.	jede	I	
—, —	*Teubner,* L. Riechelmann. 3. aufl. M. 1,20.	jede	I	
—, —	*Velh. & Klasing,* O. Thiergen. M. 1,10.	jede	I	Zuviel *worterklärungen.*
*—, —	*desgl.,* Thiergen-Stoughton. 1905. M. 1,10.	jede	I	Reformausgabe.
—, —	*Weidmann,* Hegener. 2. aufl. M. 1,40. Wb. M. 0,30.	jede	I	Mit fremdsprachlichen anmerkungen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
*Dickens, *A Tale of two Cities.*	*Velh. & Klasing,* Herrmann-Stoughton. 1905. M. 1,40.	jede	I	B.-ausg. u. reformausgabe. Es geht aus den gutachten nicht immer klar hervor, welche gemeint ist.
*—, *David Copperfield's Boyhood.*	*Flemming,* Klapperich. 1904. M.1,50.Wb.M.0,50.	jede	II/I	
—, *David Copperfield's Schooldays.*	*Renger,* H. Bahrs. 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	I	Das wörterbuch bedarf der ergänzung. Auch als reformausg. erschienen.
*—, *Sketches.*	*Freytag,* Hamilton. 1906. M. 1,50.	jede	I	Mit fremdsprachl. anmerkungen.
—, —	*Kühtmann,* Th. Lion. M. 0,80.	jede	I	
—, —	*Tauchnitz,* A. Hoppe. 2 teile kart. M. 1,30 u. M. 1,50. Wb. für beide teile, broschirt M. 1,—.	jede	I	*Fuß*noten sollten *gemindert* werden, *preis* desgleichen.
—, —	*Velh. & Klasing,* E. Pätsch. M. 1,10.	jede	I	
—, *The Chimes.*	*Fleischer*-Leipzig. H. Ahn. M. 1,20.	jede	I	Siehe nachtrag.
—, —	*Meißner*-Hamburg. A. Werner. 2. aufl. 1889. M. 0,60	jede	I	
—, *The Cricket on the Hearth.*	*Freytag,* H. Heim, 1898. M. 1,60.	jede	I	Illustrirt.
—, —	*Friedberg u. Mode,* K. Meurer. M. 1,—.	jede	I	
—, —	*Langenscheidt*-Berlin. A. Hoppe. 7. aufl. 1895. M. 1,20.	jede	I	
—, —	*A. Perthes*-Gotha. H. Hoffschulte. M. 1,—. Wb. M. 0,50.	jede	I	
—, —	*Renger,* B. Röttgers. M. 1,20.	jede	I	Das *wörterbuch* bedarf sehr der *revision!*
—, —	*Velh. & Klasing,* O. Thiergen. M. 1,—.	jede	I	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Dickens, *Twelve Chapters from the Pickwick Papers.*	*Gesenius*-Halle. Kriete. 1902. M. 2,— mit Wb.	jede	II/I	Als semester-lektüre wohl etwas zu umfangreich.
Edgeworth, Maria, *Popular Tales.*	*Renger*, M. 0,50. Wb. 0,30.	jede	untere stufe	Textausgabe.
—, Zwei erzählungen aus *Pop. Tales.*	*Velh. & Klasing*, E. Grube. M. 0,75.	jede	untere stufe	Die ausgabe desselben herausgebers mit *drei* erzählungen ist nur *A-ausgabe*.
Eloquence, British —. (Textausgabe.)	*Kühtmann*, J. Wershoven. M. 1, 50.	jede	II/I	Aus der zeit von 1775—1893.
Englishmen, Great —.	*J. Zwißler*, J. Wershoven. 1898. Mit anm. u. wb. M. 0,80.	jede	III/II	
Englishwomen, Great —.	*Weidmann*, J. Wershoven. M. 1,—. Wb. M. 0,40.	mädchen	III/II	
*Escott, *England, its People, Polity and Pursuits.*	*Velh. & Klasing*, Hallbauer. 1904. M. 1,10.	jede	I	Nur von *tüchtigen kennern* des englischen lebens mit gutem erfolg zu behandeln. Auch gegen den *inhalt* als „*zu feuilletonistisch*" sind bedenken erhoben worden, die jedoch die *mehrzahl* der gutachten nicht für wichtig genug hält, um, den sonstigen vorzügen gegenüber, ausschlaggebend sein zu dürfen.
—, —	*Weidmann*, E. Regel. 3. aufl. M. 1,40. Wb. 0,50.	jede	I	
—, *Social Transformations of the Victorian Age.*	*Weidmann*, E. Regel. M. 1,—. Wb. 0,50.	jede	I	
Ewing, Juliana, *Jackanapes* u. *Daddy Darwin's Dovecot.*	*Dr. Stolte*, Homann. M. 1,20.	jede, besonders aber mädchen	II/I	
—, *Jackanapes.*	*Tauchnitz*, frl. E. Roos. M. 0,50. kart. 0,60. Wb. 0,20.	mädchen	II/I	Obwohl die *mehrzahl werk* u. *ausgabe* gebilligt hat, darf nicht verhehlt werden, daß gegen *letztere*, als mehrfach mangelhaft, *bedenken* erhoben worden sind.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Ewing, Juliana, *The Brownies and the Land of Lost Toys.*	*Tauchnitz,* Ad. Müller. M. 0,60. kart. 0,70. Wb. 0,30.	mädchen	II	
—, *The Story of a Short Life.*	*Freytag,* Ad. Müller. 1900. M. 1,60.	mädchen	II/I	Leider ist für *neun seiten briefe kleinerer druck* gewählt, *der nicht den hygienischen vorschriften entspricht,* was in nächster auflage beseitigt werden müßte.
—, *Timothy's Shoes, An Idyl of the Wood, and Benjy in Beastland.*	*Tauchnitz,* E. Roos. M. 0,70. kart. 0,80. Wb. 0,30.	mädchen	II	
**Explorers, Modern—.*	*Kühtmann,* Wershoven. 1907. M. 1,20.	jede	II	
**Explorers and Inventors, Lives of eminent—.*	*Velh. & Klasing,* Sturmfels. 1907. M. 1,60.	jede	II	
Explorers and Inventors, Great—.	*Weidmann,* Wershoven. 3. aufl. M. 1,40. Wb. 0,50.	jede	III/II	
Fairy Tales, English —.	*Freytag,* L. Kellner. 1898. M. 1,25.	jede, besonders aber mädchen	III/II	
*Farrar, *St. Winifred's or the World of School.*	*Lindauer,* Ackermann. 1907. M. 1,20.	jede	III/II	
*—, —	*Stolte,* Mättig. 1905. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	III/II	
*Fletcher, *In the Days of Drake.*	*Freytag,* K. Meier. 1902. M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	III/II	
Fraser-Tytler, *Leila or the Island.*	*Velh. Kl.,* E. Wetzel. M. 1,—	mädchen	III/II	
*Freeman, *A Short History of the Norman Conquest of England.*	*Renger,* Meyer. 1905. M. 1,40.	knaben	II/I	
—, *History of the Norman Conquest of England.*	*Velh. & Klasing,* Glauning. M. 1,10.	jede	II	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Fyfe, Hamilton, *History of Commerce.*	*Weidmann,* J. Péronne. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,60.	knaben, besonders real-, handels-u. gewb.-schul.	II/I	Enthält jedoch manche irrtümer, die zu berichtigen sind.
—, *The World's Progress.*	*Weidmann,* J. Ottens. M. 1,20. Wb. 0,50.	desgl.	II/I	
—, *Triumphs of Invention and Discovery in Art and Science.*	*Weidmann,* Leidolf. M. 1,20. Wb. 0,50.	desgl.	II/I	
*Gardiner, *Oliver Cromwell.*	*Freytag,* Greeff. 1907. M. 1,40.	jede	I/II	
*—, *England in Former Times.*	*Weidmann,* Schmidt. 1907. M. 1,—. Wb. 0,40.	jede	III/II	
*—, *Modern English History.*	*Dieselben.* 1907. M. 1,—. Wb. 0,50.	jede	III/II	
—, *Historical Biographies.*	*Renger,* H. Wolpert. 6. aufl. M. 1,10. Wb. 0,20.	knaben	II	Thomas More, Francis Drake, Oliver Cromwell.
*—, —	*Velh. & Klasing,* Schoppe. 1907. M. 1,20.	jede	II	Cromwell, William III. (Die biographie Cromwells in den zwei letzten ausgaben ist *nicht* dieselbe wie oben.)
Gaskell, *Cranford.*	*Freytag,* Im. Schmidt. 1897. M. 1,80.	mädchen	III	
Gatty, Margaret, *Parables from Nature.*	*Freytag,* Ad. Müller. 1897. M. 1,25.	mädchen	II/I	
Gedichte, auswahl englischer —.	*Kühtmann,* E. Regel. M. 0,90.	jede	III/I	Anmerkungen für den lehrer gratis.
—, —	*Renger,* Gropp u. Hausknecht. 13. aufl. M. 2,20. Dazu kommentar, 2. aufl. 1906. M. 3.—.	jede	III/I	
—, *englische — für höh. Mädchenschulen.*	*O. Goedel*-Hannover. Kippenberg. 1899. M. 1,20.	mädchen	alle klassen	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Gedichte, Sammlung englischer — für höhere Schulen.	*Weidmann,* Bönsel u. Fick. 2 bdchen. à M 1,— u. 1,50.	jede	III/I	
*Goadby, *The England of Shakespeare.*	*Velh. & Klasing,* Hallbauer. 1904. M. 1,10.	jede	I	Besonders geeignet als privatl., als ergänzung bei der lektüre Shakespeares, weniger als selbständige semesterlektüre.
Goldsmith, *The Traveller* und *The Deserted Village.*	*Weidmann,* Th. Wolff. M. 0,50.	jede	I	
—, *The Vicar of Wakefield.*	*Friedberg u. Mode,* D. Bendan. M. 2,—.	jede	II	
—, —	*Renger,* M. 0,70. Wb. 0,40.	jede	II	Textausgabe.
—, —	*Teubner,* R. Wilcke. M. 0,75.	jede	II	
—, —	*Velh. Kl.,* Max Benecke. M. 1,30.	jede	II	
—, —	*Weidmann,* Th. Wolff. 2. ausg. M. 1,—.	jede	II	
*—, *A Selection from Oliver —.*	*Freytag,* Stoeriko. 1907. M. 1,50.	jede	II/I	Die anmerkungen bedürfen der nochmaligen prüfung.
Graham, *The Victorian Era.*	*Rossberg,* R. Kron. 1902. M. 1,80.	jede	obere klassen	Reformausgabe.
Green, *England's First Century under the House of Hanover.* Bd. I, 1714—1783, bd. II, 1783—1815.	*Freytag,* H. Müller, 2 bdchen. 1899. à M. 1,50.	jede	II/I	Die anmerkungen bringen zu viele personalien. Wörterbuch unbrauchbar. Zahlreiche druckfehler.
—, *England in the Eighteenth Century.*	*A. Perthes,* Gotha. W. Weisser. M. 1,—. Wb. M. 0,20.	jede	II/I	
*—, *England under the Reign of George III.*	*Velh. & Klasing,* Hallbauer. 1902. M. 1,50.	jede	I	
—, *Modern England.*	*Weidmann,* K. Böddeker. 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,60.	jede	I	
*Harraden, *Things will Take a Turn.*	*Velh. & Klasing,* Kundt. 1907. M. 0,75.	mädchen	mittelstufe	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Henty, *Both Sides of the Border.*	*Freytag,* K. Münster. 1901. M. 1,50. Wb. M. 0,50.	jede	III/II	
—, *On the Irrawaddy. (A Story of the First Burmese War.)*	*Freytag,* Reimann. 1899. M. 1,50.	jede, besonders aber knaben	III/II	
—, *When London burned.*	*Renger,* Wolpert. 1900. M. 1,50.	jede	III/II	
*—, *With Clive in India.*	*Lindauer,* Wolpert. 1900. M. 1,50.	jede	III/II	
*—, —	*Velh. & Klasing,* Opitz. 1907. M. 1,20.	jede	III/II	
History, English —.	*Renger,* J. Wershoven. 3. aufl. M. 1,40. Wb. 0,40.	jede	III/II	In der 2. aufl. sind je ein stück über Indien und Südafrika hinzugekommen.
*—, *English — in Biographies.*	*Weidmann,* Köhler. 1905. M. 1,40. Wb. 0,50.	jede	III/II	*With a synopsis of the History of England from 1066 to 1714* (nach Macaulay).
History, Stories from English —.	*Freytag,* Bube. 1897. M. 1,80.	jede	III	
Home Rule, Fünf reden zur 8. lesung der H. R. Bill von 1890, nach dem bericht der Times.[1]	*Weidmann,* G. Wendt. M. 1,20.	knaben	I	
Hope, Ascott R., *An Emigrant Boy's Story.*	*Freytag,* Klapperich. 1899. M. 1,50.	jede	III/II	Mit 6 bildern.
—, *Holiday Stories.*	*Weidmann,* Klapperich. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,50.	jede	II	

[1] Damit die lektüre dieser reden nutzbringend sei, muß indes der *lehrer selbst sorgfältig vorbereitet* sein und sich ganz in den inhalt derselben vertieft haben, ehe er die lektüre beginnen läßt. Auch darf nicht verhehlt werden, daß, obwohl die *majorität* für aufnahme in die liste entschieden hat, *gewichtige stimmen Home Rule* als überhaupt *nicht in die schule gehörend* betrachten, weil es eine *zu eng begrenzte politische streitfrage* behandelt.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
*Hope, Ascott R., *Sister Mary; or, a Year of my Boyhood.*	*Flemming,* Klapperich. 1901. M. 1,20. Wb. 0,65.	jede	III/II	
—, *Stories of English Schoolboy Life.*[1]	*Weidmann.* Klapperich. 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,50.	knaben	II	
—, *Young England.*	*Freytag,* Klapperich. M. 1,40. Wb. 0,70.	knaben	III/II	Für *mädchenschulen kaum geeignet*, obwohl es auch für *sie* von dem herausgeber mit bestimmt ist.
Hope, Eva (u. Fawcett), *King Leir, Grace Darling etc.*	*Renger,* B. Mühry. M. 0,80.	mädchen	St. IV	
*Hughes, *Tom Brown's Schooldays.*	*Freytag,* Heim. 1904. M. 1,80. Wb. 0,60.	knaben	II	
*—, —	*Perthes,* C. Reichel. 1903. M. 1,20. Wb. 0,40.	knaben	II	Auch als reformausgabe erschienen.
—, —	*Tauchnitz,* Im. Schmidt. 2 teile; zus. M. 3,— kart. 3,20. einzeln, kart. I. M. 1,80. II. M. 1,40.	knaben	II	Für schulen *viel zu umfangreich* (480 seiten!).
Hume, *King Charles I.*	*Velh. & Klasing,* W. Knörich. M. 1,40.	jede	II/I	
—, *The Foundation of English Liberty.*	*Renger,* K. Bohne. M. 1,50.	jede	II/I	
—, *The Reign of Queen Elizabeth.*	*Renger,* A. Fritzsche. 2. aufl. M. 1,30.	jede	II/I	
—, —	*Velh. & Klasing,* W. Knörich. M. 1,—.	jede	II/I	
**Inventors, Modern —.*	*Kühtmann,* Wershoven. M. 1,20.	jede	II	
Irving, Wash., *Abbotsford.*	*Velh. & Klasing,* O. Hallbauer. M. 0,75.	jede	II	

[1] Obwohl die *mehrzahl* für aufnahme in die liste entschieden hat, wird von derselben doch eine *eingehendere kommentirung,* namentlich in bezug auf schulrealien, spiele etc. gewünscht, so daß eine sorgfältige *revision* des *kommentars* für die *nächste auflage* empfohlen werden muß. Ebenso läßt das *wörterbuch* öfters im stich.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Irving, Wash., *Christmas.*	*Renger*, G. Tanger. M. 0,90.	jede	II	
—, *Life and Voyages of Christopher Columbus.*	*Lindauer*, Baur u. Link. 1892. M. 1,20.	jede	II/I	
—, *The Sketchbook.* (Auswahl.)	*Fleischer*-Leipzig. H. Ahn. M. 1,60.	jede	II	Siehe nachtrag.
—, — *Selections from —.*	*Lindauer*-München. Englert. 1898. M. 1,20 ungeb.	jede	II	
—, — *Tales from the —.*	*Renger*, G. Wolpert. M. 1,10.	jede	II	
—, — Bd. I u. II.	*Velh. & Klasing.* Bd. I. Roedel. „ II. Knauff. Je M. 1,10.	jede	II	
*—, — Bd. I.	*Desgl.* Boethke-Lindenstead. 1905. M. 1,10. Wb. 0,30.	jede	II	Reformausgabe.
—, *Zwölf charakteristische skizzen aus dem Sketchbook.*	*O. Schulze*-Cöthen. Deutschbein. 5. aufl. kart. M. 1,—.	jede	II	Auch zusammen mit stücken aus Macaulay erschienen unter dem titel: *Irving-Macaulay-lesebuch.* 1904, 5. aufl. M. 2,50.
*Jerome, *Diary of a Pilgrimage.*	*Roßberg*, Gutheim. 1903. M. 1,80.	jede	II/I	Reformausgabe.
*—, *Fact and Fiction.*	*Weidmann*, Schladebach. 1904. M. 1,40. Wb. 0,60.	jede	II/I	
—, *Three Men in a Boat.*	*Perthes*, Schmitz. 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	II/I	Hauptsächlich als privatlektüre geeignet.
*—, —	*Velh. & Klasing*, Horst. 1902. M. 1,30	jede	II/I	Desgl.
*—, —	*Desgl.* Horst-Whitaker. 1904. M. 1,30.	jede	II/I	Reformausgabe. Die anmerkungen verwenden oft unbekannte wörter zur erklärung.
—, *Three Men on the Bummel.*	*Gesenius*, Kriete. 1901. M. 1,40.	jede	II/I	Nur zur privatlektüre geeignet.
*Kingsley, *Hereward the Wake.*	*Weidmann*, Meyer. M. 1,60. Wb. 0,40.	jede	II/I	Nur zur privatlektüre geeignet. (Erzählung aus der zeit der normannischen eroberung.)

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
*Kingsley, *Westward Ho!*	*Freytag*, Ellinger. 1904. M. 1,20.	jede	II/I	Erzählung aus der zeit der Elisabeth und der Armada. Auch dieses buch ist hauptsächlich als privatlektüre geeignet.
Kipling, *Vier erzählungen.*	*Freytag*, Ellinger. 1901. M. 1,20. Wb. M. 0,20.	jede	II/I	Auch die Kiplingschen erzählungen eignen sich besser zur privat- als zur klassenlektüre.
*—, *Three tales from the Jungle Book and the Second Jungle Book.*	*Perthes*, Herting. M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	II/I	
*—, *Three Mowgli-Stories.*	*Roßberg*, Sokoll. 1902. M. 1,80.	jede	II/I	Reformausgabe.
*—, *Stories from the Jungle-Book.*	*Velh. & Klasing*, Döhler. 1902. M. 1,10.	jede	II/I	
*Lecky, *The American War of Independence.*	*Freytag*, Opitz. M. 1,60.	jede	I/II	Beigabe einer karte wünschenswert.
Letters, English —.	*Weidmann*, Ellinger. M. 1,20. Wb. M. 0,30.	jede	II/I	
Literature, History of English —.	*Velh. & Klasing*, K. Feyerabend. 1898. M. 1,60.	jede	II/I	Illustrirt.
—, *The Heroes of English —.*	*Weidmann*, Rost. M. 1,40.	jede	I	
—, *The Story of English —.*	*Velh. & Kl.*, J. Bube. M. 1,30.	jede	I	
Lives of Eminent Men, British and American.	*Freund u. Wittig*, Leipzig. Saure. M. 1,20.	jede	II/I	
London and its Environs.	*Renger*, Leitritz. 2. aufl. M. 2,20. Wb. 0,40.	jede	II/I	Privatlektüre.
Longfellow, *A Selection from his Poetical Works.*	*Fleischer*, Leipzig. H. Ahn. M. 1,80.	jede	I	Siehe nachtrag.
—, *Evangeline.*	*Friedberg u. Mode.* E. Schmid. M. 1,—.	jede	II	
—, —	*Weidmann*, O. Dickmann. 4. aufl. 1896. M. 1,30.	jede	II	
—, *The Courtship of Miles Standish.*	*Gesenius*, O. Dickmann. M. 0,80.	jede	II	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
*Longfellow, *Selections.*	*Freytag*, Bube. 1906. M. 1,50.	jede	II/I	Auch zur privatlektüre geeignet.
Macaulay, *History of England.*	*Friedberg u. Mode*, K. Meurer. (4 teile.) à M. 1,20.	jede	II/I	
—, — *Selections from the —.*	*Lindauer*, München. R. Ackermann. 1894. M. 1,20.	jede	II/I	
—, — 48 charakteristische abschnitte aus bd. I der —.	*O. Schulze*, Cöthen. Deutschbein. 5. aufl. M. 1,—.	jede	II/I	Auch zusammen mit Irving: *Sketchbook* erschienen unter dem titel: *Irving - Macaulay-lesebuch.*
—, — (3 teile.) I bis 1660, II bis 1685, III England in 1685.	*Weidmann*, F. Meffert. 3. aufl. von teil I, je m. 1,— ungeb.	jede	II/I	In teil I viele druckfehler.
—, — *England before the Restoration.*	*Tauchnitz*, W. Ihne. M. 0,70. kart. m. 0,80.	jede	I	
—, — *England under Charles II.*	*Tauchnitz*, W. Ihne. M. 1,—. kart. M. 1,10.	jede	I	
—, — *State of England in 1685.*	*Renger*, A. Kressner. 3. aufl. M. 1,40.	jede	II/I	Auch als reformausgabe erschienen.
—, — *A Description of England in 1685.*	*Violet*, Leipzig. K. Sachs. 1883. 2. aufl. M. 1,50.	jede	II/I	
*—, — *Historical Scenes and Sketches from the —.*	*Flemming*, Klapperich. 1903. M. 1,60.	jede	II/I	*The Duke of Monmouth, William of Orange, Manners and Travelling in the 17th century.*
—, — *Argyle's and Monmouth's Attempts on Scotland and England in 1685.*	*Kühtmann*, O. Schmager. M. 1,—.	jede	II/I	Textausgabe.
—, — *The Rebellion of Argyle and Monmouth.*	*Lindauer*, München. Wimmer. 1895. M. 1,20.	jede	II/I	
—, —, *The Duke of Monmouth.*	*Renger*, O. Werner. 2. aufl. M. 1,30.	jede	II/I	
—, —, —	*Tauchnitz*, Im. Schmidt. M. 1,—, kart. M. 1,10.	jede	II/I	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Macaulay, Lord, *The Duke of Monmouth.*	*Teubner,* A. Werner. 3. aufl. M. 0,90.	jede	II/I	
—, —, *The Siege of Londonderry and Enniskillen in 1689.*	*Velh. & Klasing,* K. Bandow. M. 0,90.	jede	II/I	
—, *Lord Clive.*	*Renger,* Kressner. 4. aufl. M. 1,20.	jede	II/I	
*— —	*Velh. & Klasing,* Thiergen-Lindenstead. 1904. M. 1,—.	jede	II/I	Reformausgabe. Mit karte.
—, *Warren Hastings.*	*Haude u. Spener.* Berlin. 1880. Im. Schmidt. M. 2,—.	jede	II	
—, —	*Renger,* A. Kressner. 2. aufl. M. 1,40.	jede	II	Sachliche anmerkungen könnten vermehrt werden und eingehender sein.
—, —	*Tauchnitz,* R. Thum. M. 1,50 kart. M. 1,60.	jede	II	Könnte gekürzt werden.
—, —	*Velh. & Klasing,* E. Pätsch. M. 1,30.	jede	II	
*—, *Selections.*	*Freytag,* Sturmfels. 1906. M. 1,60.	jede	I/II	Abschnitte aus *History of England, Lord Clive, Frederic the Great, Essay on Goldsmith.* Rede über die englische literatur.
MacCarthy, *The Crimean War,* aus *History of Our Own Times.*	*Weidmann,* Gebert. 2. aufl. M. 1,40. Wb, 0,30.	jede	II/I	
—, *English Literature in the Reign of Queen Victoria,* ebendaher.	*Kühtmann,* R. Ackermann. M. 1,20. 1899.	jede	II/I	Jedoch wird neuerdings der einwand erhoben, daß das buch zu tabellenmäßig ist, auch einseitige urteile bringe. Daher besser nur als privatlektüre.
—, *The Indian Mutiny,* ebendaher.	*Tauchnitz,* A. Hamann. kart. M. 0,70. Wb. M. 0,20.	knaben	II/I	
Mackarness, *Amy's Kitchen. (A Village Romance.)*	*Velh. & Klasing,* B. Klatt. M. 0,70.	mädchen	II	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Mackarness, *A Trap to catch a Sunbeam.*	*Velh. & Klasing,* E. Grube. M. 0,70.	mädchen	II	
—, *Old Joliffe.*	*Velh. & Klasing,* F. Friedrich. M. 0,70.	mädchen	II	
Markham, *One Century of English History.*	*Weidmann,* H. Bahrs. M. 1,20. Wb. 0.30.	jede	III/II	Darstellung chronikartig und zerrissen.
Marryat, *Masterman Ready.*	*Kühtmann,* Dresden. Th. Lion. M. 2,70.	knaben	III/II	
—, —	*Lenz,* Leipzig. P. Weeg u. H. Schmick. M. 2,—.	knaben	III/II	
—, —	*Fischer,* Jena. K. Bülow. M. 2,25.	knaben	III/II	
*—, *Peter Simple, Selections from —.*	*Roßberg,* Krueger. 1902. M. 1,80.	jede	II	Reformausgabe.
—, *Peter Simple.*	*Velh. & Klasing,* A. Stange. M. 1,40.	jede	II	
—, *The Children of the New Forest.*	*Friedberg u. Mode,* G. Schneider. 1887. M. 1,—.	jede	II	
—, —	*Renger,* G. Wolpert. 4. aufl. M. 1,40. Wb. 0,30.	jede	III/II	
—, —	*Velh. & Klasing,* A. Stange. M. 1,10.	jede	III/II	
—. *The three Cutters.*	*Friedberg u. Mode,* Glabbach. 1897. M. 1,—. Wb. M. 0,20.	knaben	II	
*—, —	*Lindauer,* Buchner. 1900. M. 1,—.	jede	II	Enthält einige fehlerhafte seemännische erörterungen.
—, —	*Velh. & Kl.,* Steinmüller. M. 0,90.	knaben	II	
—, *The Settlers in Canada.*	*Renger,* Heuschen. 1900. M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	II	
—, —	*Velh. & Kl.,* Steinmüller. M. 1,40.	knaben	II	
Massey, C., *„God save the Queen".*	*Reisland,* L. Fries. 3. aufl. 1899. M. 1,40. Wb. 0,40.	jede	II	Briefe und tagebücher einer reise von 2 knaben aus Afrika zum jubiläum der königin.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Massey, C., *In the Struggle of Life.*	*Reisland,* Leipzig. Harnisch, 6. aufl. 1903. M. 1,50. Wb. M. 0,30.	jede	II/I	
Mill, John Stuart, *On Liberty.*[1]	*Weidmann,* K. Wehrmann. M. 1,20.	knaben	I	
Milton, John, *Paradise Lost.*	*Klingenstein,* Salzwedel. W. Münch. M. 2,—.	jede	I	Wohl hauptsächlich zur privatlektüre.
*—, —	*Velh. & Klasing,* Spies. 1902. M. 1,20.	jede	I	Desgl.
*Mitford, *Selected Stories from Our Village.*	*Velh. & Klasing,* Hallbauer. M. 0,90.	jede	II	
*Morley, *Oliver Cromwell.*	*Perthes,* Pusch. 1902. M. 1,50. Wb. 0,30.	knaben	I	
**Naval Sketches.*	*Weidmann,* Kron. 1903. M. 1,—. Wb. 0,30.	knaben	II	
**Parliament and Orators of Britain.*	*Flemming,* Klapperich. M. 1,40.	knaben	I	Pitt, Burke, Pitt d. j., Sheridan, Fox, Macaulay, Bright, Chamberlain.
**Parlamentsreden, Englische —.*	*Freytag,* Aronstein. 1903. M. 1,60.	knaben	I	Macaulay, Disraeli.
—, —	*Velh. & Klasing,* Hallbauer. M. 1,30. 1901.	knaben	I	Pitt, Macaulay, Bright.
—, —	*Weidmann,* L. Türkheim. M. 1,50.	knaben	I	Pitt, Burke, Fox, Pitt der jüngere.
Picturesque and Industrial England.	*Freytag,* Klapperich. M. 2,—.	jede	II/I	
Poems, Collection of Longer English —.	*Velh. & Klasing,* Reuße. M. 1,30.	jede	I	Moore, Cowper, Coleridge, Percy, Goldsmith.
Poems and Proverbs, English —.	*Kühtmann,* Offermann. M. 1,20.	jede	III/I	

[1] Nur für einen lehrer geeignet, der den trefflichen, populärphilosophischen inhalt seinen schülern klar und anziehend zu machen versteht. Die *sachlichen noten* dürften deshalb in beiderseitigem interesse wohl *vermehrt* werden. Die lektüre möchte sonst wohl selbst für eine *reife OI* noch *zu schwer* sein.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
**Poetry, Selections from English —.*	*Velh. & Klasing,* Aronstein. 1905. M. 2,—. Ergänzungsband M. 1,80.	jede	III/I	Der ergänzungsband enthält anmerk., metrische übertragungen und wb. Das buch ist ersatz für *Anthology of English Poetry.*
**Prosa-Schriftsteller, englische* — des 17., 18. u. 19. jahrhunderts. 3 bändchen.	*Velh. & Klasing,* Haastert. 1904. Je M. 1,20.	jede	I	Bd. I meist historiker; II. zeit von 1600—1750; III. neuzeit seit 1750. Auch als privatlektüre.
**Prose Selections, English —.*	*Velh. & Klasing,* Aronstein. 1907. M. 3,—. Ergänzungsbd. M. 0,90.	jede	I/II	Nur vom lit.-hist. standpunkte aus zusammengestellt. Privatlektüre.
**Rambles through London Streets.*	*Velh. & Klasing,* Ferrars. 1904. M. 1,30.	jede	I	Privatlektüre. Reformausgabe.
Reden, ausgewählte — besonders aus Macaulay.	*Friedberg u. Mode,* Bendan. M. 0,80.	knaben	I	
—, *ausgewählte — englischer staatsmänner.* 2 teile.	*Renger,* Winkelmann. M. 0,80 u. M. 1,10.	knaben	I	I: Pitt d. ä. und d. j. II: Burke üb. Fox' *East India Bill.*
*Reed, *The fifth Form at St. Dominic's.*	*Velh. & Klasing,* Stumpff. 1905. M. 1,30.	knaben	II	
**Round about England, Scotland and Ireland.*	*Flemming,* Klapperich. 1904. M. 1,60. Wb. 0,50.	jede	II	Auch zur privatlektüre geeignet.
Ruskin, *Chapters on Art.*	*Weidmann,* Saenger. 1899. M. 1,—.	jede	I	Nur mit nutzen zu verwenden, wo *schüler* u. *lehrer* sich speziell für *kunst* interessiren und der *letztere* den stoff *ganz beherrscht.*
Scott, Walter, *History of Scotland.* (*James IV., V. and Mary Stuart.*)	*Velh. & Klasing,* F. Friedrich. 1886. M. 1,20.	knaben	III/II	
—, *Ivanhoe* (im auszug).	*Renger,* E. Penner. 5. aufl. M. 1,40.	knaben	II/I	Des vokabelreichtums wegen nur mit einer *guten* klasse zu lesen. Auch dürfte die ausgabe noch *gekürzt* werden.
—, *Kenilworth.* (Auszug.)	*Velh. & Klasing,* Sonnenburg. M. 1,—.	knaben	I	Die urteile über verwendung von *Kenilworth* als klassenlektüre gehen sehr auseinander.
—, *Marmion.*	*Weidmann,* K. Sachs. M. 1,50.	jede	II/I	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Scott, Walter, *Quentin Durward.*	*Renger,* F. Papst. M. 1,50.	jede	II/I	
—, *Scenes from Old Scottish Life,* aus *The Fair Maid of Perth.*	*Renger,* H. Bahrs. M. 1,10. Wb. 0,30.	kna-ben	II	
—, *Sir William Wallace and Robert the Bruce,* aus *Tales of a Grandfather.*	*Derselbe,* H. Fehse. 3. aufl. M. 1,10. Wb. 0,25.	kna-ben	II	
—, *Tales of a Grandfather.*	*Kühtmann,* O. Schulze. M. 0,90. Wb. 0,25.	jede	III	Textausgabe.
—, —	*Lindauer,* Bauer und Link. 1890. M. 1,30.	jede	III	
—, —	*Sigismund u. Volckening,* Berlin. 2. aufl. 1889. H. Löwe. M. 1,—.	jede	III	
—, —	*Velh. & Klasing,* Herrmann. M. 0,90.	jede	III	
—, —	*Weidmann,* E. Pfundheller. 4. aufl. M. 1,50. Wb. M. 0,50.	jede	III	In diesen zwei ausgaben ist der druck nicht den hygienischen anforderungen entsprechend.
—, *The Lady of the Lake.*	*Friedberg u. Mode,* Krummacher. M. 1,20.	jede	I	
—, —	*Groppe,* Trier. H. Ahn. M. 1,35.	jede	I	Siehe nachtrag.
—, —	*Renger,* Werner. M. 1,20.	jede	I	
—, —	*Teubner,* W. Wagner. M. 0,60 geheftet.	jede	I	
—, —	*Velh. & Klasing,* O. Thiergen. M. 1,10.	jede	I	
—, *The Lay of the Last Minstrel.*	*Velh. & Kl.,* O. Natorp. M. 1,—.	jede	II/I	
—, *Waverley.*	*Velh. & Klasing,* P. Penner. 2 teile à M. 1,—.	jede	II/I	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Seamer, *Shakespeare's Stories.*[1]	*Herbig*, Berlin. H. Saure. 4. aufl. M. 2,—.	jede	II/I	•
Seeley, *Expansion of England.*	*Kühtmann*, Opitz. M. 1,40. Wb. 0,25.	jede	I	Textausgabe.
*—, —	*Velh. & Klasing*, Sturmfels. 1903. M. 1,40.	jede	I	Wertvoller lesestoff in gründlicher bearbeitung.
*—, —	*Velh. & Kl.*, Sturmfels-Lindenstead. 1904. M. 1,40.	jede	I	Reformausgabe.
*—, *The Growth of Great Britain.*	*Weidmann*, Fahrenberg. 1905. M. 1,50. Wb. 0,30.	jede	I	Enthält außer einem auszug aus der *Expansion* etc. noch einen auszug aus *The Growth of British Policy*.
Seymour, Mary, *Chaucer Stories.*	Renger, Klöpper. M. 1,10. Wb. 0,20.	jede	III/II	
—, *Romantic Tales of Olden Times.*	—			Siehe Corbet-Seymour.
Shakespeare, *A Midsummer Night's Dream.*	*J. F. Richter*, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50.	jede	I	Textausgaben. Eine gute ausgabe mit einleitung und anmerkungen fehlt noch.
—, *As you like it.*	*Derselbe verlag.* L. Pröscholdt. M. 0,50.	jede	I	

[1] Obwohl gewichtige stimmen gegen *alle „Shakespeare stories"* sich aussprechen und *nur die originale selbst* — natürlich in purifizirten *schul*ausgaben — gelesen haben wollen, so bleibt doch für schulen, *die nur wenige jahre mit geringer stundenzahl dem englisch widmen können* (z. b. gymnasien) *das unleugbare bedürfnis*, den schülern wenigstens einen „vorgeschmack" von Shakespeare zu geben, der sie *reizt*, die originale selbst zu lesen, sobald sie *können*.

Was den angeblich „allzu altertümelnden stil" der erzählungen anlangt, so ist gerade das, unseres erachtens, der *hauptvorzug* dieser *Seamerschen* erzählungen gegenüber Lambs *Tales from Shakespeare*, daß sie jene durch den inhalt sehr nahe gelegte klippe sehr glücklich vermeiden, soweit dies, der natur der sache nach, überhaupt *möglich* ist. Was davon noch übrig bleibt, kann unmöglich schaden stiften, wenn der *lehrer* irgendwie seine *schuldigkeit* tut, auf den unterschied der alten, Shakespeareschen und der *modernen* ausdrucksweise gebührend aufmerksam zu machen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Shakespeare, *Coriolanus.*	*Velh. & Klasing,* O. Thiergen. M. 1,10.	jede	I	
—, —	*Weidmann,* A. Schmidt. M. 1,—.	jede	I	Ausstattung ungenügend.
—, *Hamlet.*	—	—	—	Eine zweifellos brauchbare ausgabe fehlt noch. Auch die neuausgabe von Fritsche (Weidmann) ist für schulen nicht geeignet wegen des zu umfangreichen kommentars (180 s.). Preis m. 2,— u. 1,60.
—, *Henry V.*	*Weidmann,* W. Wagner. M. 1,—.	jede	I	Ausstattung ungenügend.
—, *Julius Caesar.*	*Friedberg u. Mode,* H. Isaac. M. 1,—.	jede	I/II	Desgl.
*—, —	*Freytag,* Sturmfels. 1904. M. 1,50.	jede	I/II	
—, —	*J. F. Richter,* Hamburg. L. Pröscholdt. M. 0,60.	jede	I/II	Textausgabe.
—, —	*Kühtmann,* L. Pröscholdt. M. 0,80. Wb. M. 0,20.	jede	I/II	Textausgabe.
—, —	*Meißner* - Hamburg. E. Fritsche. 1889. M. 0,60.	jede	I/II	
*—, —	*Perthes,* Wack. 1900. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	I/II	
—, —	*Renger,* E. Penner. 2. aufl. M. 1,30.	jede	I/II	
—, —	*Roßberg,* Max Mann. 1902. M. 1,80.	jede	I/II	Reformausgabe.
—, —	*Tauchnitz,* Im. Schmidt. M. 1,—, kart. 1,10.	jede	I/II	Auch für studirende sehr zu empfehlen.
—, —	*Weidmann,* Schmidt-Conrad. 1905. M. 1,80.	jede	I/II	Desgl. Neubearbeitung.
—, *King Lear.*	*Weidmann,* A. Schmidt. M. 1.—.	jede	I	Ausstattung ungenügend.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Shakespeare, *Macbeth.*	*H. Bredt,* Leipzig, K. Meurer, 2. aufl. M. 1,—.	jede	I	Ausstattung ungenügend.
*— —	*Lindauer,* Dhom. 1907. Preis?	jede	I	
*— —	*Perthes,* Wack. 1901. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	I	
—, —	*Renger,* E. Penner. 2. aufl. M. 1,40.	jede	I	
—, —	*Tauchnitz,* Im. Schmidt. M. 1,—, kart. M. 1,10.	jede	I	Auch für studirende sehr zu empfehlen.
—, —	*Teubner,* W. Wagner, M. 0,30 geheftet.	jede	I	
—, —	*Velh. & Klasing,* O. Thiergen. M. 1,—.	jede	I	
—, *Measure for Measure.*	*J. F. Richter,* Hamburg. W. Wagner. M. 0,50.	jede	I	Textausgabe.
—, *Merchant of Venice.*	*Freytag,* Im. Schmidt. 1896. M. 1,80.	jede	I	
—, —	*Friedberg u. Mode,* H. Isaac. M. 1,—.	jede	I	Ausstattung ungenügend.
—, —	*J. F. Richter,* Hamburg. M. 0,50.	jede	I	Textausgabe.
—, —	*Renger,* O. Dickmann. 2. aufl. M. 1,20.	jede	I	In akt V sollten v. 22, 109, 130, 230, 231 ausgemerzt werden.
—, —	*Teubner,* L. Riechelmann. M. 0,45 geheftet.	jede	I	
—, —	*Velh. & Klasing,* Ost. M. 0,90.	jede	I	Neuausgabe.
—, —	*Weidmann,* H. Fritsche-Proescholdt. 2. aufl. 1905. M. 1,80.	jede	I	Auch für studirende sehr zu empfehlen.
—, *Merry Wives of Windsor.*	*J. F. Richter,* Hamburg. W. Wagner. 0,50.	jede	I	Textausgabe.
—, *Othello.*	—	—	—	Eine unbeanstandete ausgabe fehlt bis jetzt noch.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Shakespeare, *Richard II.*	*Teubner,* L. Riechelmann. M. 0,30 geheftet.	jede	I	
—, —	*Velh. & Klasing,* E.Pätsch. M. 1,—.	jede	I	
—, *Richard III.*	*Desgl.* Thiergen. M. 1,20.	jede	I	
—, *Romeo and Juliet.*	—	—	—	Wie zu *Othello.*
—, *The Tempest.*	*J. F. Richter,* Hamburg. W. Wagner. M. 0,50.	jede	I	Textausgabe.
—, —	*Dr. Stolte,* Hamann. M. 1,—.	jede	I	
—, —	*Velh. & Klasing,* Thiergen. M. 1,—.	jede	I	
—, *Twelfth Night or What you will.*[1]	*Tauchnitz,* H. Conrad. M. 1,40. kart. M. 1,50.	jede	I	
—, *Two Gentlemen of Verona.*	*J. F. Richter,* Hamburg. W. Wagner. M. 0.50.	jede	I/II	Textausgabe.
**Shakespeare and the England of Shakespeare.*	*Renger,* Wershoven. 1900. M. 1,10.	jede	I/II	Zur einführung und ergänzung der Shakespeare-lektüre.
Shakespeare, Readings on —.	*Weidmann,* Hengesbach. 1901. M. 2,40. Wb. 0,90.	jede	I/II	Desgl.
*Sharp, *Architects of English Literature.*	*Velh. & Klasing,* Hallbauer. 1903. M. 1,20.	jede	I	Shakespeare, Milton, Goldsmith, Scott, Byron, Dickens. Privatlektüre.
Sheridan, *The Rivals.*	*Groppe,* Trier. H. Ahn. M. 1,—.	jede	I	Siehe nachtrag.
—, —	*Teubner,* Riechelmann. 2. aufl. M. 0,75 geheftet.	jede	I	
—, *The School for Scandal.*	*Lindauer,* München. Türkheim. 1897. M. 1,30.	jede	I	

[1] Einige stimmen wollen diese ausgabe nur für *seminarien* oder für *studenten* gelten lassen, „da der wissenschaftliche apparat über das bedürfnis der schule hinausgehe"; rücksichtlich des *wertes* der bearbeitung sind aber *alle stimmen einig.* Jener einwand ist uns daher nicht wichtig genug erschienen, um die ausgabe unserer jugend vorzuenthalten.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
*Sheridan, *The School for Scandal.*	*Perthes,* Hartmann. 1903. M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	I	
—, —	*Teubner,* Dickmann. M. 0,45 geheftet.	jede	I	
*Slocum, *Sailing alone around the World.*	*Perthes,* Blume. 1902. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	II/I	Privatlektüre.
Smiles, *George Stephenson.*	*Simion,* Wershoven. Ohne wörterb. kart. 0,50.	knaben	II/I	Eingehendere technische erläuterungen und wb. wünschenswert.
—, *Industrial Biography.*	*Weidmann,* F. Glauning. M. 1,20. Wb. 0,50.	knaben, besonders real- u. gewb.-schul.	II/I	
Smith, Goldwin, *A Trip to England.*[1]	*Weidmann,* G. Wendt. M. 1,20.	jede	I/II	
South Africa, Sketches by Trollope, Froude, Lady Barker.	*Weidmann,* Feyerabend. M. 1,50. Wb. 0,40.	jede	III/I	Da das original schon 1885 erschienen ist, so ist nicht zu übersehen, daß jetzt vieles sehr verändert ist.
Southey, *The Life of Nelson.*	*Renger.* Parow. 2. aufl. M. 1,50.	knaben	II/I	
—, —	*Velh. & Klasing,* Thiergen. M. 1,40.	knaben	II/I	
Stanhope, Earl (Lord Mahon), *Prince Charles Stuart.*	*Tauchnitz,* M. Krummacher. M. 1,20. kart. M. 1,30.	jede	II	Könnte gekürzt werden; wb. wünschenswert.

[1] Jedoch sind, nach ansicht solcher kollegen, die es erprobten, nur die kapitel 8—30 für *klassenlektüre* zu empfehlen, da kapitel 1—7 zu vorwiegend *statistisches*, insbesondere *viele namen* mit kurzen bemerkungen enthalten, die schwer im gedächtnis der schüler haften und wenig interesse erwecken können. Es dürfte sich daher empfehlen, daß der *lehrer* den *inhalt* von kapitel 1—7 nur zu einer von *ihm* den schülern vorzutragenden *einleitung* in die folgenden *kapitel 8—30* benützt, die nach übereinstimmendem urteil *aller* gutachten ebenso interessant als lehrreich sind. Vielleicht entschließt sich der herausgeber für eine hoffentlich recht bald nötig werdende *neue auflage* zu einer entsprechenden umgestaltung der kapitel 1—7.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Stevenson, *Across the Plains, and An Inland Voyage.*	*Freytag*, Ellinger. 1900. M. 1,60.	jede	III/II	
*—, *The Bottle Imp.*	*Koch*, Kroder. 1905. M. 0,75.	jede	II	
**Stories and Sketches.*	*Freytag*, Beck. 1902. M. 1,40. Wb. 0,60.	jede	II	Privatlektüre.
Stories for the School-room. (*Various Authors.*)	*Freytag*, Joh. Bube. 3. abdruck. 1905. M. 1,40.	jede	O III	
—, fortsetzung: *More Stories* etc.	*Dieselben.* 1899. M. 1,50.	jede	O III	
—, *Stories, Simple — for Young Folks;* from various authors.	*Velh. & Klasing*, Bandow. M. 0,90.	jede	III/II	
Tales and Sketches, Collection of —. 3 bändchen.	*Velh. & Kl.*, Groth (I u. II), Opitz (III). I M. 0,90. II M. 1,—. III M. 1,10.	jede	III/I	Bd. III wird als nur zur privatlektüre in I passend bezeichnet.
Tennyson, *Ausgewählte gedichte.*	*Klingenstein*, Salzwedel. H. Fischer. M. 0,80.	jede	II/I	
—, *A Selection from his Works.*	*Fleischer*, Leipzig. J. Ahn. M. 1,60.	jede	II/I	Siehe nachtrag.
—, *Enoch Arden and Other Poems.*	*Friedberg u. Mode*, E. Regel. M. 0,80.	jede	I	Die bemerkungen über die metrik bedürfen hie und da der revision.
—, —	*Tauchnitz*, A. Hamann. 1886. M. 0,70. Wb. M. 0,20.	jede	I	Kommentar der revision und ergänzung bedürftig. (Weniger bloße übersetzungen, mehr sachliche erklärungen, die oft sehr nötig sind.)
*—, — *and lyrical Poems.*	*Velh. & Klasing*, Doblin. 1903. M. 1,—.	jede	I	Die anmerk. enthält zu viel selbstverständliches, besonders übersetzungshilfen.
—, *Idyls of the King.*[1]	*Dr. Stolte*, A. Hamann. M. 1,—.	jede	I	

[1] Der *schwierigkeiten* wegen (die durch einleitung und kommentar allerdings wesentlich vermindert sind) vielleicht doch nur der *privatlektüre* reifer primaner zuzuweisen; jedenfalls *Idyll II* wegen des, wiewohl mit aller dichterischen feinheit behandelten, *ehebrecherischen verhältnisses* von Lanzelot und Guinevere.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
Thackeray, *A Selection from* ...	*Fleischer*, H. Ahn. M. 1,35.	jede	I	**Siehe nachtrag.**
**Trade, On English* —.	*Freytag*, Haastert. 1906. M. 1,60.	handelsschulen	I	**Allenfalls noch für I der oberrealschulen.**
Traill, Mrs. *In the Forest. Pictures of Life and Scenery in the Woods of Canada.*	*Renger*, Cl. Klöpper. M. 0,80.	jede, besonders aber mädchen	II	
Travels and Explorations, Modern — by Darwin Whymper and others.	*Weidmann*, Krollick. M. 1,20. Wb. 0,40.	knaben	I	
Travel and Adventure, Recent —.	*Renger*, Klapperich. M. 1,—.	jede	III/II	
Trollope, *Drei erzählungen.*	*Freytag*, J. Ellinger. 1898. M. 1,50.	jede	II/I	
Twain, Mark, *A Tramp Abroad.*	*Freytag*, Max Mann. 1901. M. 1,20. Wb. 0,50.	jede	III/II	
—, *The Prince and the Pauper.*	*Weidmann*, Lobedanz. 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,40.	jede	III/II	**Trotz mancher unwahrscheinlichkeiten und oft altertümelnder sprache fesselnd und kulturhistorisch interessant, da es eine getreue schilderung Londons und der kulturverhältnisse unter Heinrich VIII. gibt.**
Tyndall, *Fragments of Science.*	*Weidmann*, W. Elsässer und P. Mann. M. 1,20. Wb. 0,50.	jede	I	
**United States, The* —. *Their Origin and Growth.*	*Velh. & Klasing*, Péronne. 1904. M. 1,20.	jede	II	**Nur in der hand eines naturwissenschaftlich gebildeten lehrers mit nutzen verwendbar.**
Useful Knowledge. (Materialien zu sprechübungen u. lektüre.)	*Weidmann*, J. Wershoven. 2. aufl. M. 1,20. Quest. 0,30. Wb. 0,50.	jede	II	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	bemerkungen
*Webster, *The Island Realm or Günter's Wanderyear.*	*Velh. & Klasing,* Reynolds. 1906. M. 1,40.	jede	II	*Scenes from English Life.* Besonders zur privatlektüre geeignet. Reformausgabe.
*Wiggin, *The Birds' Christmas Carol.*	*Freytag,* Merhaut. 1906. M. 1,—.	mädchen	II	
*—, *Rebecca of Sunnybrook Farm.*	*Freytag,* Merhaut. 1906. M. 1,20. Wb. 0,40.	mädchen	II	
*Witchell, *Nature's Story of the Year.*	*Velh. & Klasing,* Strohmeyer. 1906. M. 1,—.	jede	II	
*Wright, *Sketches of English Culture.*	*Kühtmann,* Klöpper. 1894. M. 0,80. Kommentar für den lehrer M. 0,60.	knaben	I	Privatlektüre.
Yonge, Mrs., *The Book of Golden Deeds.*	*Pierer,* Van Muyden u. Rudolph. 1882. M. 0,60.	mädchen	II	
—, —	*Renger,* G. Wolpert. M. 1,—.	mädchen	II	
—, —	*Dieselben.* M. 0,60. Wb. 0,20.	mädchen	II	Textausgabe.
—, *The Little Duke or Richard the Fearless.*	*Tauchnitz,* E. Roos. M. 0,90. kart. M. 1,—. Wb. M. 0,20.	mädchen	I. stufe	

Anhang.

Kron, R., *The Little Londoner.*	*J. Bielefeld,* Freiburg i. Bad. 8. aufl. 190?. M. 2,40.	jede	II/I	
—, *English Daily Life.*	*Derselbe verlag,* 3. aufl. 190?. M. 2,40.	mädchen	mitt. u. oberst.	Ausgabe für mädchenschulen.

Nachtrag.

Durch vermittelung der Elwertschen verlagsbuchhandlung, der an dieser stelle für ihre mühwaltung bestens gedankt sei, ist mir — leider erst während des druckes — die nachricht zugegangen, daß folgende ausgaben nicht mehr erscheinen, weil sie entweder vergriffen sind oder der betr. verlag eingegangen ist:

Browning, *Selection from his Work.* Fleischer.
Dickens, *A Christmas Carol.* Dräseke.
—, —. Hegener; ist in den verlag von Weidmann übergegangen und auch dort aufgeführt.
—, *The Chimes.* Fleischer.
Irving, *The Sketchbook.* Fleischer.
Longfellow, *A Selection from his Poetical Works.* Fleischer.
Scott, *The Lady of the Lake.* Groppe.
Sheridan, *The Rivals.* Groppe.
Tennyson, *A Selection from his Works.* Fleischer.
Thackeray, *A Selection from —.* Fleischer.

Auch:

Byron, *The Prisoner of Chillon and Mazeppa.* Velhagen & Klasing; erscheint in dieser form nicht weiter, sondern ist in 2. auflage ersetzt durch: *The Prisoner of Chillon and Selections.* Doch hat diese ausgabe dem ausschuß noch nicht vorgelegen.

Breslau. DR. CURT REICHEL.

BERICHTE.

HISTOIRE ET DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTHODE DIRECTE EN FRANCE.

I.

L'année 1902 fut pour l'enseignement des langues vivantes en France une date mémorable. Par arrêté ministériel du 31 mai était promulgué le nouveau programme d'études des langues vivantes et la réforme de la méthode d'enseignement imposée à tous les établissements universitaires. S'inspirant des expériences faites quelques années auparavant et des rapports nombreux demandés aux meilleurs professeurs, le ministre écrivait les paroles dès l'année 1900:

L'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique.

Quelle sera la méthode à appliquer?

La circulaire ministérielle le dit d'une façon claire et précise: Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de la langue: cette méthode, c'est la méthode directe.

La méthode directe est inductive et pratique: inductive, elle prendra pour base la langue étrangère et non la langue maternelle; elle partira de l'observation et non de l'abstraction; pratique, elle exercera l'élève à exprimer ses idées au moyen du vocabulaire étudié. Pour pratiquer avec fruit la méthode indiquée, l'étude des langues est divisée en trois périodes:

Dans la première, tout en enseignant à l'enfant le vocabulaire le plus usuel et en l'accoutumant à la correction grammaticale, on s'appliquera surtout à faire l'éducation de l'oreille et des organes vocaux et à lui donner l'habitude de parler dans la langue qu'on lui enseigne.

Dans la deuxième période, tout en exerçant et en développant la faculté et l'habitude de converser, en donnant une plus grande étendue au vocabulaire dont l'élève dispose, et plus de précision à ses

connaissances grammaticales, on se propose comme but de le mettre en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées dans la langue étrangère et d'exprimer lui-même sa pensée dans cette langue par écrit. On lui apprend à lire et à écrire.

Enfin dans la troisième periode la langue est suffisamment connue pour que la lecture cesse d'être à elle-même son propre but; on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature.

La première période correspond aux classes de 6ième et de 5ième, la deuxième aux classes de 4ième et de 3ième, la troisième aux classes de 2ième et de 1ère.

Tel est dans ses grandes lignes le plan dressé par le ministre et envoyé à tous les professeurs de langues vivantes avec mission de l'appliquer.

Après avoir exposé clairement la méthode, il fallait maintenant la mettre en pratique. Le ministre choisit de nouveaux inspecteurs généraux, Monsieur Hovelacque et Monsieur Firmery, dont les capacités pédagogiques étaient connues et éprouvées. Immédiatement ces deux inspecteurs, munis de pleins pouvoirs, commencent leur tournée en France, faisant dans tous les centres académiques des conférences aux professeurs convoqués. Dans ces conférences ils établissent et développent d'une façon complète et détaillée ce que la méthode directe doit être: ils examinent période par période, classe par classe les procédés que l'on devait employer, et de cette façon, un même mouvement, une même direction furent donnés à l'enseignement des langues vivantes. Bien entendu, on laissait à chaque professeur une certaine liberté, car chacun a un tempérament différent, mais le plan d'étude était réglé, la méthode exactement définie, le choix du vocabulaire nettement délimité. La première période était consacrée à l'étude de la prononciation. Premier point capital pour l'enseignement d'une langue vivante. Je me rappelle que l'allemand, il y a à peu près dix à quinze ans, était, en général, mal prononcé par nos élèves: le professeur, par négligence ou incapacité, laissait faire et ce laisser-aller était funeste. Partout, à l'examen du baccalauréat, aux grandes écoles, à St-Cyr et à Polytechnique, on ne rencontrait qu'une petite minorité d'élèves prononçant correctement la langue allemande. La nouvelle circulaire ministérielle tira de leur quiétude bien des professeurs de langues, surtout les anciens, et même, il faut l'avouer, quelques-uns virent l'heure de la retraite sonner plus vite qu'ils n'auraient cru. Dans les examens pour le professorat on mit une note spéciale pour la prononciation.

Autrefois en France la classe d'allemand et d'anglais était la classe où les élèves faisaient leur possible pour passer gaîment le temps, au dépens de la discipline. Aujourd'hui, quel changement! Les classes de langues vivantes sont celles où l'élève vient avec plaisir, où il se plaît, où il travaille. Quelle est donc la baguette magique qui a trans-

formé tout cela? On peut le dire hautement; *c'est la méthode directe,* la grande régénératrice de toute cette branche d'enseignement, si importante pour l'avenir d'un pays. Quelle différence avec les classes d'autrefois! Tout d'abord la plupart des professeurs s'efforcent de créer dans leurs classes un milieu allemand ou anglais. Quand le jeune élève franchit pour la première fois le seuil de la classe d'allemand, il est tout surpris et immédiatement intéressé. Le mur de la classe est tapissé d'affiches allemandes, de proverbes, de cartes, de photographies, d'images de toutes sortes. Une bibliothèque garnie d'ouvrages, de livres de lecture amusants, d'albums, se dresse d'un côté, de l'autre, une vitrine avec quantité d'instruments, de bibelots, de fleurs, de plantes — etc. Que de choses! La curiosité de l'enfant est immédiatement éveillée: il a hâte de pouvoir comprendre tout ce qui l'entoure. De cette curiosité naît l'intérêt, le goût pour ce nouvel enseignement qui semble si attrayant. Et voici l'enfant tout yeux, tout oreilles.

Cognac (France). Paul Foulon.

BERICHT ÜBER DIE V. HAUPTVERSAMMLUNG DES BAYERISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES IN WÜRZBURG VOM 12.—14. APRIL 1908.

I.

Nachdem am sonntag, 12. april abends, die begrüßung der stattlichen, aus allen teilen Bayerns und verschiedenen gegenden unseres weiteren vaterlandes herbeigeeilten neuphilologenschar in den schönen räumen der „Harmonie“ erfolgt war, schloß sich am 13. april vormittags $^1/_2$10 uhr die öffentliche festsitzung an, zu der universität und mittelschulen, kultusministerium und ordinariat, stadt- und standesvereine vertreter entsandt hatten. In der begrüßungsansprache des ersten vorsitzenden, prof. Martin (München), wurde hervorgehoben, daß die neuphilologen, die mit altphilologen und naturwissenschaftlern, realisten und mathematikern dem gleichen hohen ziele zustrebten: unserer jugend von den bildungsgütern der wissenschaft nur das beste zu vermitteln und sie zum segen des vaterlandes zu veredeln — stets gewillt seien, mit den vertretern der anderen disziplinen im besten einvernehmen zu leben und zu arbeiten; er dankte den illustren gästen für ihr erscheinen und das hierdurch bezeigte interesse an der sache der neuphilologie und sprach den wunsch und die sichere erwartung aus, der verlauf der versammlung werde dem namen der räumlichkeiten, in denen sie tage, alle ehre machen.

Sodann verbreitete sich prof. dr. Förster (Würzburg) über den „bildungswert der neueren sprachen im mittelschulunterricht“. Für das verständnis der entwickelung der modernen völker und für die ermöglichung eines gedeihlichen zusammenwirkens mit ihnen sind die modernen sprachen unumgänglich nötig. Verstehen und sprechen der

sprache genügt aber zum eindringen in den fremden volksgeist nicht: hierzu ist vor allem die kenntnis der fremden litteratur nötig. Diese litteratur wird dem schüler durch die *lektüre* übermittelt. Also hat die lektüre der werke fremder geisteshelden die aufgabe nicht nur gelegenheit zu hinweisen ästhetischer, psychologischer und litterarhistorischer natur zu bieten, sie soll das erfassen der kulturhistorischen zusammenhänge, das geschichtliche begreifen der fremden kultur ermöglichen. Daher ist auswahl und behandlung der lektüre von größter bedeutung für die schule. Die litteratur ist bis zu einem gewissen grade der spiegel der kultur. Wenn es dem lehrer gelingt, Shakespeare als verkörperung der renaissance verständlich zu machen, wenn für den gegensatz zwischen ihm und Molière das verständnis geweckt wird, dann nähern wir uns dem idealen ziele. Aus der lektüre heraus muß der schüler das nationalgefühl der engländer verstehen, sie wird ihm den vorsprung des briten klar machen, aus ihr wird er den einfluß der bodenbeschaffenheit auf die volksentwickelung, wird er verfassung, handel und industrielle vormachtstellung kennen und würdigen lernen.[1]

Konrektor Eidam (Nürnberg) sprach alsdann über den „monolog des Brutus" (Shakespeare, *Julius Zäsar* II, 1, 63—69). Aus diesem selbstgespräch ersehen wir den zwiespalt in Brutus' seele: einerseits schaudert er vor Zäsars ermordung zurück, anderseits ist er überzeugt (wenn auch von falschen voraussetzungen ausgehend), daß der tod Zäsars dem staat die alte freiheit zurückbringen werde.

Die in betracht kommende stelle heißt bei Schlegel:

Bis zur vollführung einer furchtbarn tat
vom ersten antrieb, ist die zwischenzeit
wie ein phantom, ein grauenvoller traum.
Der genius und die sterblichen organe
sind dann im rat vereint; und die verfassung
des menschen, wie ein kleines königreich,
erleidet dann den zustand der empörung.

Unter zurückweisung mancher irrigen auffassung wird der richtige sinn dieser worte festgestellt: unter dem „genius" ist die seele des menschen zu verstehen, unter den „sterblichen organen" (*mortal instruments*) hat man sich nicht nur körperliche kräfte, sondern vor allem das gehirn mit seinen besonderen organen für verstand, vorstellung und gedächtnis zu denken. Nicht die sterblichen organe sträuben sich, wie einige gemeint haben, gegen den mord, sondern sie drängen dazu und empören sich damit gegen den genius, die seele, die sie davon zurückhalten will.[2]

---

[1] Der vortrag ist im juniheft d. j. gedruckt. *D. red.*

[2] Nach Delius ist „genius" der gute geist, der die willenskräfte zurückhält, so daß sie nun herüber und hinüber drängen, zwischen

Die stelle kann auch im allgemeinen sinn auf alle fälle bezogen werden, wo sich im innern des menschen der kampf zwischen gut und böse abspielt, und die darstellung, die uns der dichter hier von unserem innenleben gibt, stimmt ganz mit der biblischen überein und kann uns das verständnis für das wirken des göttlichen geistes in der welt und im menschen erleichtern. Der genius in uns ist der funke des göttlichen geistes und lichtes, der sich uns in der stimme des gewissens kundtut.

Zum schluß weist der redner darauf hin, daß zwar nicht alle einzelheiten, aber doch der kern der sache bei einer so bedeutungsvollen stelle auch den schülern klar zu machen ist; hiedurch könne man ihrem herzen und ihrem gemüt etwas bieten, ihr gewissen schärfen, den göttlichen funken, den jeder in sich trage, wecken und nähren.

Als letzter redner der festsitzung erörterte prof. dr. Bock (Nürnberg) das „reformrealgymnasium". Dem realgymnasium Nürnberg wurde im herbst 1906 eine reformschule, die erste und einzige in Bayern, angegliedert. Die günstige aufnahme dieser neuerung beim publikum geht aus der tatsache hervor, daß die schülerzahl um rund 100 zugenommen hat. Die reformschule, neben der die abteilungen nach dem alten plan weiterbestehen, ist jetzt bis zur 2. klasse gediehen und zählt je zwei abteilungen. Nach Bocks darlegungen sind die reformschulen neun- bzw. sechsklassige höhere lehranstalten mit lateinlosem (daher gemeinsamem) unterbau von drei jahresklassen. Die erste fremdsprache ist im allgemeinen das französische, nur wo besondere örtliche verhältnisse vorliegen, das englische (z. b. Osnabrück). In diesen drei klassen soll der muttersprache größere aufmerksamkeit geschenkt werden. Mit dem vierten jahre, wo latein mit intensivem betrieb einsetzt, beginnt die gabelung, einerseits nach dem gymnasium, anderseits nach der realschule hin. Der gymnasiale zweig kann in seiner mittelstufe (klasse 4 und 5) für realgymnasium und gymnasium auch noch gemeinsam sein, so daß ein fünf jahre umfassender gemeinsamer unterbau für realgymnasium und gymnasium ermöglicht wird. Mit dem sechsten jahre beginnt die oberstufe, im gymnasium setzt das griechische, im realgymnasium das englische ein. Nur die nach karlsruher system eingerichteten reformschulen haben in den ersten fünf klassen einen gemeinsamen unterbau; die nach dem frankfurter reformplan errichteten schulen scheiden die schüler der gymnasialen und der realgymnasialen richtung schon vom vierten jahre an aus. Nach dem altonaer system wird vom dritten jahre ab für realschule und realgymnasium der unterricht im englischen aufgenommen.

Die nürnberger reformschule bleibt ihrem charakter und ihrer

---

bekämpfen und unterstützen geteilt sind. Vergl. Vischer, *Shakespeare-vorträge* VI, 18 und Im. Schmidt, *Julius Zäsar* (Tauchnitz), s. 48.
Anm. des ref.



zielleistung nach ein realgymnasium, nur der weg zur erreichung des zieles ist neu. Der redner bringt nun gegen den lehrplan einige (nicht wesentliche) einwände vor in einem entwurf, den nicht nur die fachkollegen, sondern auch die vertreter der anderen fächer zu prüfen hätten.

Lehrgegenstand	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Stunden-summe
1. Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
2. Deutsch. . . .	5	5	4	2	2	2	2	3	3	28
3. Latein.	—	—	—	8	8	6	6	5	5	38
4. Französisch . .	6	6	5	3	3	3	3	3	3	35
5. Englisch . . .	—	—	—	—	—	4	4	4	4	16
6. Rechnen . . .	4	4	3	—	—	—	—	—	—	11
Mathematik . .	—	—	2	4	4	5	5	4	4	28
7. Physik	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
8. Naturbeschrbg. .	2	2	2	1	1	1	—	—	—	9
9. Chemie	—	—	—	—	—	—	—	2	3	5
10. Geschichte. . .	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
11. Geographie . .	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
12. Zeichnen . . .	2	3	3	2	2	2	2	2	2	20
13. Schreiben . . .	2	1	1	—	—	—	—	—	—	4
14. Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Gesamt-Stundenzahl	27	27	28	28	28	29	30	31	32	260

Als vorzüge eines gemeinsamen unterbaues für alle höheren lehranstalten hebt prof. Bock die pädagogischen momente hervor: natürlicher anschluß des bildungsganges an die volksschule, bessere sachlich-muttersprachliche bildung, das französische als näher liegende erste fremdsprache und geeignete brücke zum abstrakten latein. Unter den praktischen gesichtspunkten führt er an: hinausschiebung der entscheidung für eine schulart um drei bzw. fünf jahre, möglichkeit des wechsels im studiengang, organische verbindung aller schularten und die dadurch bedingte bewegungsfreiheit im ganzen schulwesen, großer nutzen in wirtschaftlicher beziehung für kleinere städte, gleiche bewertung der verschiedenen bildungswege. Die reformschulen tragen *unserer* zeit, *unserer* kultur, *unseren* bedürfnissen mehr als die früheren rechnung. Den bedenken gegenüber der reform — die allgemeine bildung werde geschädigt, der altklassische unterricht verstümmelt — begegnet prof. Bock durch den hinweis darauf, daß die altsprachlichen fächer in einem reiferen alter und mit besser vorbereiteten schülern betrieben würden, und daß zahlreiche revisionsbescheide und urteile bedeutender schulmänner sich in günstigem sinn über die reformschule ausgesprochen haben. Mit einem appell an die eltern und der bitte um vertrauen schließt der redner: *l'art est commun, les moyens sont différents.*

(Schluß folgt.)

München. Dr. K. Manger.

XIII. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG IN HANNOVER
am 8.—11. juni 1908.

VERTRETERVERSAMMLUNG UND BEGRÜSZUNGSABEND.

Montag, den 8. juni.

Der *vertretersitzung*, die am pfingstmontag von 5 uhr nachmittags ab im stadtverordnetensaale des alten rathauses tagte, wohnten vorstandsmitglieder, delegirte von 17 neuphilologischen vereinen, vortragende und hochschulprofessoren bei. Prof. dr. *Kasten* führte den vorsitz.

Der schriftführer des verbandes, oberlehrer *Kitzing*, erstattete den geschäftsbericht über die zeit vom 1. januar 1907 ab, wo Hannover die geschäfte übernahm.

Zunächst erörtert der bericht die umfangreiche arbeit für die diesjährige tagung. Die dazu herausgegebene festschrift enthält viele wertvolle beiträge und ist von prof. dr. *Philippsthal* redigirt. Der redner dankt dem magistrat der stadt Hannover für die spende von m. 2000 und die überlassung der räume des rathauses; man weile an der stätte, wo vor einem vierteljahrhundert der verband gegründet worden sei.

Die werbung neuer mitglieder ist erfolgreich gewesen; der verband, der jetzt etwa 2100 mitglieder zählt, ist in zwei jahren um 180 mitglieder gewachsen. Zugleich ist die zahl der zweigvereine von 23 auf 25 gestiegen. Die vereine in Köln und Kassel haben sich zwar aufgelöst, dafür sind vier andere, zum teil neu begründete vereine in Würzburg, Nürnberg, Essen und Lübeck dem verbande beigetreten. Auch der züricher verein *Gay Saber* sucht um aufnahme nach.

Die beziehungen des verbandes zum auslande sind weiter gepflegt worden. An den generalversammlungen der *Association des professeurs des langues vivantes* in Paris und der *Modern Language Association* in London nahm als vertreter prof. dr. *Kasten* und an der jahresversammlung des bayerischen neuphilologenverbandes in Würzburg prof. dr. *Philippsthal* teil.

Professor dr. *Nagel*-Hannover erstattete den kassenbericht, wonach die einnahmen — einschließlich der festkarten für die hannoversche tagung — rund m. 8803 und die ausgaben m. 3607 betragen haben. Von dem überschuß sind noch die kosten der tagung und der druck des verhandlungsberichtes zu bestreiten, der sämtlichen mitgliedern zugehen wird.

Eine einladung des vereins *Gay Saber*, die nächste versammlung zu pfingsten 1910 in Zürich abzuhalten, wurde einstimmig angenommen. —

Der *begrüßungsabend* in der königshalle vereinigte eine weit

größere zahl von festteilnehmern, als, dem fassungsvermögen des gewählten lokals nach, vom festausschuß erwartet worden zu sein schien. Der herrschenden frohbewegten stimmung lieh prof. dr. *Sachs* in einer herzlichen begrüßungsansprache worte. Fräulein *Besig* erfreute die versammlung durch den ausgezeichneten vortrag plattdeutscher und Roseggerscher dichtungen.

ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Dienstag, den 9. juni, vorm. 9 uhr, im festsaale des alten rathauses.

Vorsitzender geh. regirungsrat prof. dr. *Stimming*: „Hochansehnliche festversammlung! In der zeit vom 4.—6. oktober 1886 ist hier in Hannover, und zwar in den gleichen räumen, der erste neuphilologentag abgehalten worden, und heute, nach fast 22 jahren, kehrt er an den ort seiner entstehung zurück. Der neuphilologentag ist eine veranstaltung des Deutschen Neuphilologenverbandes, und dieser kann mit genugtuung auf die entwickelung zurückblicken, die er in diesen 22 jahren genommen hat. Bei der ersten tagung zählte der verband 305 mitglieder, in München, 1906, waren es deren 1983, und heute ist diese zahl auf 2100 gestiegen. Aber, was mehr ist: der verband hat auch nach vielen seiten hin eine deutlich erkennbare und heilsame einwirkung ausgeübt. So enthalten z. b. in Preußen sowohl die neue prüfungsordnung für das lehramt der höheren schulen wie auch die neuen unterrichtspläne der höheren schulen mehr oder weniger zahlreiche änderungen gegen früher, welche auf anregungen, vorschläge, zum teil auf direkte anträge des neuphilologentages zurückzuführen sind, und ähnliche erfolge hat der verband auch in anderen deutschen staaten und auf anderen gebieten aufzuweisen. Es ist daher erklärlich, daß die bedeutung dieser tagungen auch in immer weiteren kreisen, bei den lehrern sowohl wie an leitenden stellen, anerkannt worden ist, und ich freue mich feststellen zu können, daß auch diesmal unsere einladung im in- und auslande lebhaften widerhall gefunden hat."

Der redner begrüßt nunmehr aufs herzlichste alle mitglieder des verbandes, die zum teil aus weiter ferne herbeigeeilt sind, und die zahlreichen ehrengäste, die durch ihr erscheinen ihre sympathie für die bestrebungen des verbandes an den tag legen.

„Meine damen und herren! Das studium der neueren sprachen hat eine ganz erstaunliche entwickelung aufzuweisen, und zwar ist diese in verhältnismäßig so kurzer zeit erfolgt, daß die älteren unter uns diese fast von ihren anfängen an mit erlebt haben."

Der vortragende macht das an seinem eigenen wissenschaftlichen entwickelungsgange klar. Er besuchte ein gymnasium in der mark Brandenburg, an dem englisch überhaupt nicht, französisch von einem klassischen philologen sehr mäßig gelehrt wurde. Als er ostern 1866

die universität Berlin bezog, gab es dort für keine der beiden genannten sprachen eine professur. Erst in Bonn konnte er unter *Diez* und *Delius* das wissenschaftliche studium der beiden fächer beginnen. 1886, beim ersten neuphilologentage, vertraten an der Georgia Augusta schon vier herren die neusprachlichen fächer, und heute hat sich diese zahl verdoppelt. In den neusprachlichen seminarien sind stattliche fachbüchereien vorhanden. Am meisten in die augen springend ist der aufschwung in der zahl der studirenden, die sich der neueren philologie zuwenden. Als sich der redner 1873 in Kiel für romanisch und englisch habilitirte, meldeten sich als hörer einige bereits angestellte oberlehrer. Der rektor wollte aber ein auditorium nur zur verfügung stellen, wenn mindestens *ein* immatrikulirter student teilnehmen wollte. Nach langem suchen entschloß sich endlich ein theologe, die vorlesung zu belegen. (Heiterkeit.) Jetzt machen die neusprachler überall einen starken prozentsatz der studirenden aus, auf manchen universitäten zählen sie nach hunderten.

„Die hauptursache dieses bemerkenswerten aufschwungs liegt natürlich in der größeren bedeutung, welche der neusprachliche unterricht seit jener zeit innerhalb des lehrbetriebes der höheren schulen gewonnen hat, indem er an den realschulen und den oberrealschulen ganz, an den realgymnasien zum teil die aufgabe zugeteilt erhalten hat, welche die klassischen sprachen an den gymnasien von alters her erfüllt haben und im wesentlichen auch jetzt noch erfüllen. Einer der bedeutsamsten marksteine in der geschichte unserer wissenschaft ist der kaiserliche erlaß vom 26. november 1900, in welchem ausgesprochen wurde, daß das gymnasium, das realgymnasium und die oberrealschule in der erziehung zur allgemeinen geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind. Wenn der durch diese anerkennung erreichte schöne erfolg uns mit aufrichtigem danke erfüllen muß, so legt er uns auch andererseits die heilige pflicht auf, alle unsere kräfte daran zu setzen, damit der unterricht in den neueren sprachen auch durch seine tiefe und seinen gehalt in wirklichkeit den bewährten leistungen des altsprachlichen ebenbürtig werde (bravo!), und es muß dabei immer wieder nachdrücklich betont werden, daß sprachfertigkeit allein ebensowenig als vollwertiger ersatz angesehen werden kann wie die kenntnis der sogenannten realien. (Bravo!)

„Meine damen und herren! Die neuphilologentage haben es stets als ihre vornehmste aufgabe angesehen, an ihrem teil eifrig daran mitzuarbeiten, daß das studium und der unterricht der neueren sprachen auf eine immer höhere stufe gehoben werde. Auch der diesjährige hat bei aufstellung seines programms dieses ziel in erster linie mit im auge gehabt. Einerseits wird eine reihe interessanter wissenschaftlicher gegenstände behandelt, andererseits aber soll die wichtige frage des akademischen studiums und der vorbildung der neusprachlichen lehrer aufs neue erörtert werden."

Der redner weist nun darauf hin, wie zu dieser frage von verschiedenen seiten die widersprechendsten ansichten ausgesprochen und forderungen aufgestellt worden sind. Dann fährt er fort:

„Dem gegenüber ist die meinung am platze, welche einer unserer heutigen ehrengäste mehrmals ausgesprochen hat, man möge davon absehen, theoretische vorschläge zu machen, sondern sich auf als erreichbar anzusehende ziele beschränken. (Bravo!)

„Die andere frage, welche diesmal zur verhandlung steht, ist die nach der besten methode des neusprachlichen schulunterrichts, die auch sonst schon seit einer reihe von jahren in hin und wieder leidenschaftlicher weise erörtert worden ist. Ich halte es da für heilsam, darauf hinzuweisen, daß bei einem lehrer die methode dasselbe bedeutet wie bei einem schriftsteller oder bei einem maler der stil, d. h. daß sie ein teil seines wesens ist, einen ausfluß seiner eigensten innersten persönlichkeit ausmacht (sehr richtig!), daß also jeder tüchtige lehrer seine eigene methode hat, die er sich nach seinem temperament, nach seinem charakter und nach seinen anlagen selbst gestalten soll, selbst schaffen muß. (Lebhafter beifall.) Er wird seine methode daher auf grund seiner beobachtungen und seiner lehrerfolge fortwährend ändern und wird die ansichten, die erfahrungen und die leistungen anderer studiren und benutzen; er wird sie aber niemals mechanisch übernehmen oder sklavisch nachahmen, sondern er wird nur das annehmen und beibehalten, was ihm selbst kongenial ist, seiner eigenen individualität entspricht, und auch dies jedesmal seiner natur anpassen und so zu seinem eigenen geistigen eigentume machen. (Bravo!)

„Diese erwägungen müssen uns duldsam machen. Wir müssen davon abstehen, eine methode für die allein richtige zu erklären. (Zustimmung.) Wir müssen uns damit begnügen, die vorzüge jeder einzelnen hervorzuheben, auch den wunsch aussprechen, daß möglichst jeder lehrer gelegenheit hat, die verschiedenen methoden bei anerkannt tüchtigen vertretern derselben kennen zu lernen und zu studiren, nicht aber dahin zu wirken suchen, daß eine, wenn auch noch so gute, zwangsweise allgemein durchgeführt wird. (Bravo!) Ein lehrer, der gezwungen wird, eine methode anzuwenden, die seinem ganzen wesen widerstrebt, oder der er nicht gewachsen ist, wird immer nur kümmerliche ergebnisse erzielen. Das hat sich auf das deutlichste herausgestellt, als vor einigen jahren mein kollege Morsbach und ich im auftrage des herrn ministers den neusprachlichen unterricht an den höheren schulen der provinz Hannover inspizirten und feststellen mußten, wie manche lehrer, welche die sogenannte neue, die direkte methode anwenden wollten oder sollten, mit derselben sehr wenig anzufangen wußten, einzelne sogar kläglich scheiterten, während dieselben vielleicht mit einer anderen (zuruf: *vielleicht!*), in der sie sich heimisch gefühlt hätten, mehr geleistet haben würden. Hoffentlich

führen unsere verhandlungen auch auf diesem gebiete zu einem befriedigenden ergebnis.

„Unsere tagung ist sodann die erste, auf welcher phonographische vorführungen geboten werden, und das ist eine neuerung, welche alle teilnehmer zu schätzen wissen, weil sehr selten gelegenheit gegeben wird, derartige experimente unter sachverständiger leitung zu beobachten. Dem rektor der kgl. technischen hochschule hierselbst sind wir zu lebhaftem danke verpflichtet, daß er für diese veranstaltungen uns die nötigen räumlichkeiten und apparate überlassen hat.

„Eine besondere freude gewährt es uns, daß wir den teilnehmern der tagung eine dauernde erinnerung in gestalt einer festschrift überreichen können, an deren herstellung mehrere mitglieder des verbandes tätig gewesen sind. Die drucklegung der schrift ist durch eine hochherzige spende der stadt Hannover ermöglicht worden (bravo!), welche außerdem noch durch eine einladung zu einem festabend ihr interesse an den tag gelegt und uns auch die herrlichen räume ihres ehrwürdigen, geschichtlich hochbedeutsamen rathauses zur verfügung gestellt hat. (Bravo!) Es ist mir eine angenehme pflicht, den städtischen kollegien der kgl. residenz Hannover namens des verbandes den verbindlichsten dank dafür auszusprechen".

Der vortragende dankt sodann weiter allen denen, die sich unermüdlich und uneigennützig an den vorbereitungen für das fest beteiligt haben, den festausschüssen, der leitung des Kestnermuseums, der kgl. bibliothek und den buchhändlern, die die reichhaltige ausstellung ermöglicht haben, und gedenkt sodann derjenigen mitglieder des verbandes, welche seit der letzten tagung abberufen worden sind. Es sind, soweit dies hat festgestellt werden können, 37 herren. Die versammlung erhebt sich ihnen zu ehren von den sitzen.

„Nunmehr erkläre ich kraft des mir erteilten auftrages den 13. neuphilologentag für eröffnet und hoffe, daß die zahl 13, die er vor sich trägt, nicht eine böse vorbedeutung in sich trägt (heiterkeit), sondern wünsche, daß unsere beratungen für das studium und den unterricht der neueren sprachen, in welchem wir mitglieder des verbandes ja unsere lebensaufgabe sehen und dem wir unsere ganze kraft widmen, in jeder hinsicht fruchtbringend werden mögen."

(Lang anhaltender beifall.)

Geh. regirungsrat prof. dr. *Münch*: „Hochverehrte anwesende! Zu der freude, die ich persönlich empfinde, ihrer diesmaligen (13.) tagung wiederum beiwohnen zu können, gesellt sich für mich die genugtuung, den neuphilologentag im auftrage sr. exzellenz des herrn kultusministers begrüßen zu können. Sie werden auch früher nicht gezweifelt haben, daß man in der zentralstelle für das höhere unterrichtswesen in Preußen den verhandlungen Ihrer tage mit gebührendem interesse gefolgt ist, und eine besondere berichterstattung darüber ist an dieser hohen stelle stets gewürdigt und entgegengenommen

worden. Daß diesmal mir ausdrücklich der auftrag ward, Sie zu begrüßen, wird ihnen das gefühl geben, daß diese anteilnahme jedenfalls nicht geringer geworden ist. (Bravo!)

„Eine solche begrüßung, die zunächst ja der versammlung als solcher um ihres bedeutenden zweckes willen, dann aber doch auch den versammelten fachvertretern als strebenden arbeitern an den aufgaben nationaler bildung gilt, birgt gewisse hoffnungen in sich, hoffnungen auf eine fruchtbare tagung, auf verwendbare ergebnisse, auf fortschreitende einigung oder doch klärung der probleme, hoffnungen, die wir alle natürlich im herzen tragen. Daß wir einige schritte weiter kommen, muß man mindestens so sehr wünschen als hoffen. Daß freilich die hoffnung nicht so hoch fliegen darf, daß in den nächsten drei oder vier tagen das große problem der zielsetzung und der methode des neusprachlichen unterrichts gelöst und zur ruhe gebracht sein werde für Deutschland und Europa, werden wir uns ja auch sagen können; soviel dürfen wir nicht hoffen. Zum glück stehen ja noch andere themata auf dem tagesplan, und an wissenschaftlicher anregung, deren wir im objektiven und subjektiven sinne immer wieder bedürfen, wird es nicht fehlen.

„Ich habe soeben die namen Deutschland und Europa zusammen genannt. Erlauben Sie mir, auch von meiner person aus und sicherlich in Ihrem sinne — im sinne der einheimischen majorität — der genugtuung ausdruck zu geben, daß diese tagungen fort und fort angehörige aus anderen großen kulturnationen herbeiführen und wir uns im gemeinsamen streben nach rein menschlichen vervollkommnungszielen treulich hier vereinigt fühlen.

„Möge der nachklang auch dieser tagung sein, daß das vereinende in unserem herzen das trennende überwinde!“

(Lebhafter beifall.)

Oberlehrer dr. *Kühne* begrüßt die versammlung im auftrage des ministers für handel und gewerbe, der überzeugt sei, daß die fragen des neusprachlichen unterrichts und der methoden von bedeutung sind nicht bloß für die schule, sondern darüber hinaus auch für unser wirtschaftsleben. „Je größer der anteil wird, den der deutsche handel und die deutsche industrie am weltmarkte gewinnt, um so notwendiger wird für den kaufmann und industriellen die fertigkeit im gebrauche fremder sprachen, die kenntnis fremden volkstums, das verständnis für die bedürfnisse anderer kulturkreise.“

„. . . Gewiß, für die aufstellung eines praktisch brauchbaren erziehungsideales genügen nützlichkeitserwägungen nicht. Das gilt schon für die kaufmännischen und gewerblichen schulen, denn auch dort sind die staatsbürgerlichen und die allgemein erzieherischen aufgaben von großer bedeutung; das gilt erst recht auch für die allgemein bildenden schulen, an denen Sie zum größten teile mit arbeiten. Ich habe aber doch den eindruck, daß es von vorteil ist, wenn etwas von

dem reich flutenden modernen leben eingang findet in die schule, wenn der zusammenhang zwischen schule und leben immer enger und lebendiger wird." (Bravo!) ... „Auch für die schule gilt das wort Goethes: Was fruchtbar ist, allein ist wahr. Mögen Sie fruchtbare, positive arbeit leisten in diesen nächsten tagen, fruchtbare arbeit für die schule, für das deutsche wirtschaftsleben, für das ganze volk, fruchtbare arbeit auch, soweit es die beziehungen betrifft zu unseren großen nachbarnationen und damit für die aufgaben der weltkultur!" (Lebhaftes bravo!)

Geh. oberregirungsrat *Lüdecke* überbringt die grüße und wünsche des oberpräsidenten dr. *von Wentzel* und des kgl. oberschulkollegiums:

„Im anschluß an einige ausführungen, die der herr vorsitzende vorhin gemacht hat über einen nicht ganz erfreulichen erfolg einer revisionsreise, die die beiden herren von der universität Göttingen in der provinz Hannover vorgenommen haben, möchte ich namens des oberschulkollegiums dem wunsche ausdruck geben, daß die beratungen und beschlüsse, die Sie in den nächsten tagen hier fassen werden, den erfolg haben mögen, daß, wenn nach einer reihe von jahren wiederum eine revisionsreise vorgenommen wird, die herren sagen können: Es war gut!" (Bravo!)

Regirungsrat *Brinkmann* heißt den neuphilologentag im auftrage des regirungspräsidenten willkommen und wünscht, daß das große und schöne gebiet der neueren sprachen durch die bevorstehenden verhandlungen bereichert und neu ausgebaut werde. (Bravo!)

Stadtsyndikus *Eyl* entbietet der versammlung den willkommengruß der städtischen verwaltung. „Ich möchte wünschen, daß, wie jeder einzelne mensch sich besonders wohl fühlt in seinem geburtsort, in seiner heimat, Sie sich auch in Hannover recht heimisch fühlen mögen. (Bravo!) ... Die stadt Hannover nennt eine große anzahl von höheren lehranstalten für knaben und für mädchen ihr eigen, und wenn zunächst die realen anstalten und die höheren mädchenschulen berufen sind, die neueren sprachen besonders zu pflegen, so hegt die städtische verwaltung doch auch den wunsch, daß unsere humanistischen anstalten die modernen sprachen nicht vernachlässigen, sondern sie mit der zeit noch mehr als bis jetzt fördern mögen. Wir hoffen, daß unser höheres schulwesen und seine vertreter, unsere herren professoren und oberlehrer, welche in einer sehr großen anzahl in dieser versammlung vertreten sind, von Ihren verhandlungen die reichste förderung entnehmen werden, und Ihre beratungen überhaupt von dem schönsten erfolge gekrönt sein mögen. Ich füge den wunsch hinzu, daß alle die damen und herren, welche von auswärts, aus dem süden und norden unseres vaterlandes, aus Österreich, vom auslande hier zusammengekommen sind, sich in unserer stadt recht wohl fühlen werden. Mögen hier neue freundschaften geknüpft werden und alte sich wieder

stärken und befestigen, und mögen Sie, wenn Sie von uns scheiden, an die hier verlebten tage mit wohlgefallen und mit angenehmen erinnerungen stets zurückdenken.“ (Lebhafter beifall.)

Geheimrat prof. dr. *Barkhausen* begrüßt die festteilnehmer namens der tierärztlichen und der technischen hochschule als mitarbeiter an gleichen zielen und weist darauf hin, daß auf dem gebiete der neueren sprachen wie auf dem gewisser zweige der naturwissenschaften in manchen fällen geradezu eine gegensätzlichkeit zwischen neu und alt hervorzutreten scheint. „Diese gegensätzlichkeit ist in wahrheit aber eine vorübergehende und eine nur scheinbare. Gerade die auf neuen wegen mit neuen mitteln erreichten erfolge weiten unseren blick nach jeder richtung und werden zu einer wiedervereinigung aller der an der fortentwickelung unserer kultur arbeitenden geistigen kräfte in einer höheren und geläuterten einheit führen. So rufen wir, die wir mit in erster linie berufen sind, an der neuzeitlichen ausgestaltung unseres volkstums mitzuwirken, Ihnen bei Ihrer heutigen tagung ein schaffensfreudiges glückauf zu Ihrer reichen und ernsten arbeit zu. Möge sie reiche früchte zeitigen und dadurch zur vereinigung aller unserer lehrenden kräfte in einer höheren und geklärten erkenntnis des wahren führen.“ (Lebhaftes bravo!)

Prof. *Schweitzer*-Paris: „Hochverehrter vorstand, meine damen und herren! Der minister des öffentlichen unterrichts in Frankreich hat meinen kollegen prof. Giron und mich mit dem ehrenvollen auftrage betraut, ihn auf dem 13. neuphilologentage in Hannover zu vertreten. Es ist für mich zu meiner großen freude das fünfte mal, daß ich auf dem neuphilologentage erscheine (bravo!), und es ist mir stets eine neue freude, wenn ich mich wieder in Ihrer mitte befinde. Wir bringen also, mein freund prof. Giron und ich, zunächst der stadt Hannover, dem vorstande des neuphilologentages und Ihnen allen, meine damen und herren, des ministers ergebensten gruß mit seinem wärmsten danke für die an uns ergangene einladung. Die französischen behörden sind der überzeugung, daß die besprechung so mancher auch für uns wichtigen frage von großem nutzen nicht bloß für Sie, sondern auch für uns sein werde, und daß wir französischen kollegen mit einer reichen ausbeute von belehrungen, die auch unserem lehrwesen zugute kommen, in die heimat zurückkehren werden.

„Und nun, meine damen und herren, nehmen Sie auch unseren dank entgegen, den dank der französischen kollegen. Wir freuen uns sehr auf die schönen tage, die es uns vergönnt ist, in Ihrer mitte zu verleben, wir freuen uns ganz besonders auf die zwanglosen stunden geselligen zusammenseins mit alten und neu gewonnenen freunden, wo dann auf eine weile der schulmeisterrock an den nagel gehängt wird und auch dem austausch rein menschlicher gefühle und freundschaftlicher gesinnung spielraum gelassen wird. (Lebhaftes bravo!) Denn das gute, treuherzige wort, das vom herzen kommt und zum herzen

geht, ist kein leerer schall; ein reiner glockenklang ist es, der weit über den kreis, wo er angeschlagen wurde, hinaustönt in die ferne in friedlichen schwingungen; ein samenkorn ist das gute wort, das keimt und treibt, bis es zur ernte reift. Denn säemänner sind wir ja allzumal. Nicht anders fasse ich die hohe aufgabe des neuphilologen auf. Allerdings fallen aus der hand des säemanns manche körner unter disteln und dornen, andere auf den unfruchtbaren weg, wieder andere werden von den vögeln aufgefressen, aber disteln und dornen und steine muß sich der säemann gefallen lassen, und auch die spatzen muß er mit in kauf nehmen. (Heiterkeit.) Jedoch, das ergiebige feld aller guten menschen ist ja noch weit genug, daß wir, meine damen und herren, um im sinne Geibels zu sprechen, mit voller zuversicht auf den großen erntetag warten und hoffen dürfen, der der ganzen welt beschieden ist. Laßt uns also unermüdlich sein bei der aussaat, damit unsere kinder und enkel, wenn sie einmal mit freuden ernten, von uns sagen können: Das ist das werk unserer väter auf den neuphilologentagen!" (Lang anhaltender beifall.)

Prof. *H. G. Fiedler* übermittelt als vertreter der 700 mitglieder zählenden *Modern Language Association* herzliche grüße der englischen fachgenossen.

Er erinnert daran, daß diese letzteren schon wiederholt auf deutschen neuphilologentagen vertreten gewesen sind, mehrfach z. b. von einem geborenen hannoveraner, einem der tatkräftigsten vorkämpfer für unsere studien in England, dr. Karl Breul in Cambridge. (Bravo!) „Er hat mir aufgetragen, Ihnen allen herzliche grüße zu bringen. Er würde gern auch diesmal mitgekommen sein, aber Sie wissen, es ist der neuphilologe ein vielgeplagter mann, und nicht weniger in England als in Deutschland. Die hauptplage der neuphilologen in England sind die *examina*, die wie eine hohe chinesische mauer alles wünschenswerte umgeben, und gerade jetzt, wo in Deutschland alles duftet und blüht, alles feiert und sich freut, gerade jetzt werden in England grausame kletterversuche angestellt, versuche, über die große mauer hinüberzukommen, und da sitzt nun der kollege Breul als ein grenzwächter, als ein hüter, als ein vielgeprüfter prüfender drüben an der chinesischen mauer (heiterkeit), aber sein herz und seine gedanken sind sicherlich hier."

England schicke diesmal übrigens eine ganze reihe von vertretern; unter ihnen befinde sich als vertreter des englischen unterrichtsministeriums dr. Spencer. (Bravo!) „Wir alle sind überzeugt, daß wir aus den beratungen hier eine reiche fülle von anregungen und belehrungen mit hinüber nehmen werden, und wir werden uns drüben bemühen, diesen schatz durch berichte in unseren zeitschriften auch anderen zugänglich zu machen; weiter sind wir überzeugt, daß wir aus dem verkehr mit gleichstrebenden fachgenossen, mit alten studienfreunden und verehrten lehrern köstliche erinnerungen sammeln werden;

und endlich drittens sind wir überzeugt, da die neuphilologen mehr als irgend ein anderer stand dazu beitragen können, daß die völker einander näher rücken in geistigem verständnis, daß auch die tagung in Hannover in diesem sinne wirken wird". Der redner überbringt zum schluß eine einladung an den deutschen neuphilologentag zum besuche der nächsten versammlung der *Modern Language Association* im kommenden januar in Oxford. (Beifall.)

Prof. dr. *Vetter*-Zürich: „Hochansehnliche versammlung! Ich habe den angenehmen auftrag, Ihnen die grüße der schweizerischen bundesregirung zu überbringen. (Bravo!) Nicht zu den *großen* kulturstaaten, von denen der herr vorsitzende hier gesprochen hat, rechnen wir uns, wohl aber in großem maße wenigstens zu den kulturstaaten (bravo!), und wenn je ein land durch die inneren verhältnisse genötigt war, dem studium der modernen sprachen interesse und fleiß entgegenzubringen, so ist das gewiß die Schweiz". Der redner erinnert daran, daß die Schweiz eine ganze reihe bedeutender neuphilologen an das ausland abgegeben habe.

„Aber trotz der freudigen stimmung, die uns überkommt bei diesem gedanken, sind wir keineswegs eitel auf solche leistungen und keineswegs etwa in dem glauben befangen, als hätten wir nun nicht mehr zu lernen; ganz im gegenteil, das tägliche bedürfnis zwingt uns dazu, im studium der modernen sprachen immer neue wege einzuschlagen, und wir wissen, was wir ganz besonders in Deutschland lernen können. Zu lernen sind wir hier, und ich zweifle nicht, daß meine verehrten herren kollegen *Bouvier* und *Vodoz* mit mir zusammen einen reichen schatz nach hause tragen werden. Ganz besonders freue ich mich, daß, wenn Sie diesen beschluß gutheißen, wir Sie in zwei jahren in der Schweiz werden begrüßen dürfen. (Lebhafter beifall.) Ich danke Ihnen dafür und wünsche Ihren verhandlungen den allerbesten erfolg!" (Bravo!)

F. Spencer, Staff Inspector of Secondary Schools, London: „Meine damen und herren! Es wird mir die große ehre zuteil, die mitglieder des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes im namen des englischen unterrichtsministeriums herzlich zu begrüßen. Es ist mir eine große freude, Ihnen zu den glänzenden ergebnissen ihrer bisherigen tätigkeit zu gratuliren und Ihnen fortwährend zunehmende erfolge zu wünschen bei dem großen werke, welches Sie im interesse des erziehungswesens nicht nur in Deutschland, sondern in allen kulturländern Europas unternommen haben. Die wissenschaft, sagt man, kennt keine politischen grenzen, und alle kulturvölker haben mehr oder weniger dieselben aufgaben zu lösen. Wenn bei uns in England eine neue pädagogische aufgabe zu lösen ist, dann fragt man dort immer zuerst, ob und wie und unter welchen bedingungen dieselbe aufgabe in Deutschland gelöst worden ist. (Bravo!) Wir haben in letzter zeit mit großem interesse die entwickelung neuer deutscher

methoden im lateinischen unterrichte verfolgt; die schon lange in Deutschland anerkannte notwendigkeit, den für den kaufmannsstand bestimmten schülern neben einer allgemeinen bildung einen gewissen fachunterricht zu erteilen, hat sich auch bei uns in England kürzlich dringend fühlbar gemacht, und deshalb bin ich im letzten frühjahr beauftragt worden, einige bedeutende handelsschulen Deutschlands zu besuchen und unserem ministerium bericht darüber zu erstatten. Aber auf keinem gebiete der wissenschaft vielleicht hat Deutschland im letzten vierteljahrhundert so großen einfluß auf andere länder ausgeübt wie auf dem des unterrichts in den neueren sprachen."

Der redner nennt rühmend mehrere deutsche neuphilologen, die in den letzten 25 jahren an englischen universitäten gelehrt haben.

Er schließt mit dem schon von prof. Stimming ausgesprochenen wunsche: „Möchte der 13. allgemeine deutsche neuphilologentag dem mit der zahl 13 verbundenen aberglauben ein für allemal ein ende machen!" (Heiterkeit, lebhafter beifall.)

Prof. dr. *Bouvier*-Genf begrüßt die versammlung in französischer sprache als derzeitiger rektor der universität Genf und führt aus: Die *faculté des lettres* in Genf habe sich seit 20 jahren bemüht, auch auf dem gebiete der neueren sprachen nach dem maße ihrer kräfte das beste zu leisten. Redner habe schon zwei früheren tagungen des neuphilologenverbandes, denjenigen in Berlin und Wien, beigewohnt und könne vom standpunkte eines mannes aus, der die sache aus der ferne betrachtet, bezeugen, daß ganz ungeheure fortschritte gemacht worden seien und jeder neuphilologentag einen schritt nach vorwärts bedeute. Der von Berlin über Wien nach Hannover zurückgelegte weg sei beträchtlich. Der deutsche neuphilologentag sei dazu gelangt, die ausbildung der neusprachlichen lehrer als das wichtigste problem zu betrachten, und zwar mit vollem recht. Redner versichert, für diese frage seinerseits auch das höchste interesse zu haben, da ja so zahlreiche damen und herren zum zwecke der ausbildung im französischen die stadt Genf und ihre nachbarschaft besuchten. Er überbringt also die besten wünsche der universität Genf und knüpft den persönlichen wunsch daran, daß alle teilnehmer den 13. neuphilologentag mit dem vertieften gefühl verlassen möchten, daß der schönste beruf der lehrerberuf sei und ganz speziell wieder der eines lehrers der neueren sprachen; denn diesem sei es vorbehalten, in das herz der völker einzudringen, deren sprache er lehrt. (Lebhafter beifall.)

Geh. hofrat prof. dr. *Schipper*-Wien: „Meine hochgeehrten damen und herren! Gestatten Sie mir, Ihnen die grüße der neuphilologen Österreichs zu überbringen. Wir vertreter aus Österreich fühlen uns ja hier in diesem kreise schon seit vielen jahren nicht als fremde. Aus diesem grunde ergreife ich als einer der letzten hier das wort. Sie wissen, daß die geistigen bande zwischen Österreich und Deutschland durch das jahr 1866 nicht getrennt worden sind. (Bravo!) Der

große allgemeine philologentag hat in unveränderter weise zwischen beiden reichen fortbestanden. Aus diesem großen allgemeinen philologentag ist der neuphilologische verband hervorgegangen. Dieser hat zu unserer großen freude schon einmal in Wien eine heimstätte gefunden. Aus der damaligen tagung ist die große reformbewegung im mittelschulwesen hervorgegangen, die gerade in diesem jahre unseren staat mächtig erregt hat. Unter schwierigen politischen verhältnissen hat unser jetziger unterrichtsminister, ein mann, der aus dem stande der hochschullehrer hervorgegangen ist, mit energie und umsicht dieses werk in die hand genommen.

„Innerhalb dieser reformbewegung spielt die festigung der stellung der neueren sprachen in unserem mittelschulwesen eine große und bedeutsame rolle. In dieser hinsicht haben wir der tagung, die in Wien stattgefunden hat, außerordentlich viel zu verdanken. Die vorträge, die damals herr geheimrat Münch und herr direktor Walter aus Frankfurt bei uns gehalten haben, die haben kräftigen nachhall gefunden, und die angeregten fragen sind seitdem nie mehr zur ruhe gekommen. Es heißt sonst wohl von den Österreichern: Immer langsam voran! (Heiterkeit.) Das gilt aber diesmal nicht; im gegenteil, wir sind rasch und eifrig fortgeschritten, und in manchen dingen glaube ich sagen zu dürfen, daß wir den deutschen mittelschulen voran sind; namentlich kann ich das sagen hinsichtlich der ausbildung unserer studirenden, sodann was das stipendienwesen anbelangt, die organisation des unterrichts unserer stipendiaten im auslande und die frage der trennung des französischen vom englischen. In allen diesen dingen — und in manchen anderen — ist vieles bei uns erreicht worden, wonach hier noch gestrebt wird (bravo!), und so glauben wir, Ihnen durch das, was bei uns geschehen ist, verschiedenes vergelten zu können, was Sie uns in Wien an anregungen geboten haben.

„Es ist ja überhaupt sehr erfreulich, daß die direkten beziehungen zwischen den ländern deutscher zunge ungeschwächt fortdauern, und so hat es mich mit besonderer freude erfüllt, daß man nun Zürich zum punkte der nächsten tagung erwählt hat. Wir hoffen, daß in nicht allzu ferner zeit auch Wien wieder einmal die ehre haben wird, die neuphilologen Deutschlands und Österreichs und der Schweiz gemeinsam begrüßen zu können!“ (Lebhafter beifall.)

Dr. *Panconcelli-Calzia*-Marburg begrüßt die versammlung im namen der italienischen gesellschaft für neuere sprachen. An den italienischen universitäten gebe es noch keine neusprachlichen professuren. Auch auf diesem gebiete sei Deutschland voran in der kultur. (Lebhafter beifall.)

Lektor *D. L. Savory*-Marburg wiederholt die schon von prof. Fiedler ausgesprochenen glückwünsche der *Modern Language Association*. Er weist auf die engen beziehungen politischer und kultureller art hin, welche zwischen England und Hannover, die noch vor nicht allzu

langer zeit unter *einem* herrscher gestanden, immer bestanden haben. Aus Hannover ist die regirende englische königsfamilie gekommen; für jemanden, der in England deutsch lehren will, ist es die beste empfehlung, wenn er es in Hannover gelernt hat, da nach allgemeiner englischer annahme hier „das beste deutsch" gesprochen wird. Prof. Fiedler habe nach Oxford eingeladen. Redner hofft, daß dieser einladung zahlreich folge geleistet wird, denn gerade auch Oxford habe mannigfache beziehungen zu Deutschland. Dorthin kämen die stipendiaten der Cecil Rhodesstiftung, die der deutsche kaiser ernennt, und dieser selbst sei erst im vorigen jahre zum ehrendoktor von Oxford ernannt worden und habe der universität sein bild überwiesen, das ihn im englischen doktorgewande darstellt. Redner schließt mit den besten wünschen für einen erfolgreichen verlauf der hannoverschen tagung.

Der *vorsitzende* dankt allen rednern für die von ihnen ausgesprochenen grüße und wünsche und versichert, daß der neuphilologentag gewiß tun werde, was an ihm liegt, damit die hohen erwartungen der gäste sich auch erfüllen möchten.

(Es tritt eine viertelstündige pause ein.)

(Fortsetzung folgt.)

Dresden. E. AHNERT.

RECENT ENGLISH LITERATURE AND DRAMA.

Recent Novels.

The output of fiction during the last few months has been very great, indeed it is difficult to select from among the large number of excellent novels.

The Prima Donna (Macmillan; 6/-) by Mr. F. Marion Crawford is a continuation, after an interval of two years, of his *Soprano* which ended with a somewhat sudden abruptness. From the opening chapter Mr. Crawford holds the interest of his readers right up to the end. People, scenes and conversation are presented in the vivid, skilful, masterly way which makes a novel by Mr. Crawford always a delight to read.

Come and Find Me (Heinemann; 6/-) maintains and heightens Miss Elizabeth Robins' reputation as one of the foremost living novelists. In it she returns to the familiar region of mystery and madness which she portrayed with so masterly a hand in *The Magnetic North*. The last twelve chapters when Miss Robins gets at close grips with the Arctic are wonderful in their power. Regarded either as a dramatic representation of woman's love or as a vivid presentation of the stern realities of life in the northern wilderness, this new story is a superb piece of work, full of palpitating life.

Somehow Good (Heinemann; 6/-) is Mr. de Morgan's third novel,

and it is certainly the finest. Of course it is again too long, but the mannerisms are less important, more kept in check, and the strong points are all made stronger. The plot is novel and very ingenious, Sally, the sharp-witted, blunt, delightful daughter, is by far the best-drawn athletic girl that can be found in modern fiction.

In *The Fruit of the Tree* (Macmillan; 6/-) Edith Wharton has set herself a subtle psychological problem which she has worked out so very fully as to fill us with admiration for her intellectual skill. The story with its succession of powerful dramatic scenes is a brilliant achievement and Mrs. Wharton gives all her powers to delineating the complex situation. Justine Brent nurses her friend Bessy; thinking it cruel and senseless to prolong the hopeless agony, she gives an overdose to bring Bessy's sufferings to an end, ultimately marries her friend's husband, and after intense suffering and separation she and her husband are triumphantly restored to one another.

The Explorer (Heinemann; 6/-) by W. S. Maugham is a fine story excellent in character, plot and style, which recalls the work of Seton Merriman. Here too we have the admiration for the strong, quiet man, the man of resource, of fore-sight and will, with all the self-control of the brave man, the comprehension of the evil wrought by weak, noisy men and the same power of constructing a most powerful dramatic story.

In *Sheaves* (Heinemann; 6/-) Mr. E. F. Benson has given us a decidedly remarkable novel, an account of an experiment which, usually regarded as very risky, here turns out a brilliant success. Edith Allbut, a widow, 42 years old, a splendid creature who writes the play of the year, loves and is loved by Hugh Grainger, a genius of the voice, 18 years her junior. Their love for each other leaps the barrier of age, and the two are thoroughly happy. Mr. Benson's character drawing is admirable. The heroine's sister Lady Peggy Rye and her two children are delightful creatures.

The History of Aythan Waring by Violet Jacob (Heinemann; 6/-) is a remarkable novel, a fresh and uncommon story handled in an original manner with a delightful blending of comedy and tragedy, of gentlefolk and simple, which makes of the book a very sympathetic picture of time, place and people: Herefordshire in 1829. The atmosphere is thoroughly suggestive of the Welsh borders and redolent of that love of the soil, so characteristic of the Celtic temperament.

A stirring plot runs through Mr. Eden Phillpotts' new novel *The Mother* (Ward, Lock; 6/-). Avisa the heroine, a lovable character, portrayed with equal sympathy and restraint, is a woman possessed of that rare quiet wisdom which makes everyone consult her in time of stress and trouble. Mr. Phillpotts, the "Dickens of Dartmoor," is a master of dialect and dialogue. The pithiness and native felicity about the talk of his countrymen is vastly refreshing.

The Daughter (Constable; 6/-) by Miss Constance Smedley contains no character who is not interesting. As usual with this author we are not only entertained but instructed in some of those delicate matters which have given rise to the "cause" of woman's freedom at the present day.

The Kiss of Helen (Eveleigh Nash; 6/-) is a story worked out on powerful lines and one of the cleanest, wholesomest, simplest and most successful novels on the marriage or woman question of recent days. There is a great spiritual reality in the things which happen to Mr. Charles Marriott's characters.

Miss Lucy by Christabel Coleridge (Hurst & Blackett; 6/-) is a really charming tale, simply written and extremely genuine, dealing with a social question which is always pressing. A young girl of good family marries her grandfather's gamekeeper, but with brisk and well-bred commonsense accepts the situation without a whine, and her children are just what they should have been.

Miss Marjorie Bowen has drawn the plot of her third novel *The Sword Decides* (Alston Rivers; 6/-) from the turbulent history of Naples in the fourteenth century. We are swept along in a riot of sunshine and blood, frailty and crime, pomp and battle, glorious kings and smiling queens, but her zest is unfailing, and the reader's interest keeps up with it.

The Duke's Motto (Methuen; 6/-) is another instance of how Mr. Justin Huntly McCarthy writes his novels with a side glance at the stage, again developing his romantic and dramatic qualities at the expense, in some instances, of the more sober qualities of the novelist. There is no lifting the eyes from the *Duke's Motto* when once it has been begun.

Mrs. Belloc Lowndes' *The Pulse of Life* (Heinemann; 6/-) is an exceptionally well-written, vivid novel. In her easy cultivated, literary style she gives us a story in itself of high intrinsic interest. Her web of mystery is gracefully woven, and the book is full of delicate insight and firm, true description.

Rachel Chalfont (Duckworth; 6/-) by Sophie Cole is a notable first novel, a study in the development of the modern woman reminding one, perhaps irresistibly, of the poignancy of *Jane Eyre*. The renunciation of love plays the same part in the self-realisation of both characters.

Another well written and interesting first novel is *The Master Knot* (John Lane; 6/-) by Miss Alice Birkhead.

Memoirs.

No one was so well equipped as Professor William Knight for the task of editing tactfully and sensibly the *Letters of the Wordsworth Family, 1787—1855* (Ginn; 31/6), which are alive with literary interest.

By means of these letters we are admitted into a circle living by light of intellect alone, concentrating every energy upon the realisation of the highest possibilities of the human soul. There is something immensely inspiring in Wordsworth's magnanimous devotion to an art which in the nature of things was bound to be principally its own reward. Not many men, it is true, are privileged to enjoy such a temperament as Wordsworth's. And the prevailing impression after reading these letters is one of silent congratulation upon a temperament so calm and yet so eagerly absorbed, so naturally steeped in the elements of poetry, and throughout its long career so fortunately preserved and guarded in the very atmosphere best calculated to foster it.

Lovers of Shelley should get *Letters from Percy Bysshe Shelley to Elizabeth Hitchener* (Dobell; 5/-), which are now for the first time published as a whole and form a most remarkable collection.

Historical Works.

The Stanhope Essay for 1907, *The Privy Council under the Tudors* (Cambridge, Blackwell; 2/6 net) by Lord Eustace Percy is a short but interesting brochure on a most interesting phase of English History. There can be little doubt that the only thing that saved England from invasion during that critical stage of her history known as the Tudor Period was the way in which the whole power of the realm was gathered into one strong pair of hands. The Privy Council then became the central instrument of the King's Government and is of course the historical progenitor of the present Cabinet Council.

The Royal House of Stuart (Greening; 2 vols, 42/- net) by Mr. Samuel Cowan constitutes a valuable contribution to English history, indeed we might aptly describe these vols. as a storehouse of facts important for the historian. By his zealous careful study of original documents he brings into clearer light certain factors and elements which add to the richness and detail of his picture.

Historical Novels.

The Fifth Queen Crowned (Nash; 6/-) by Ford Madox Hueffer has all the merits of its two predecessors in the historical trilogy which forms a prose epic of the English Court at the time of the Tudors, with the life of Katherine Howard as the inspiring theme. The two earlier books *The Fifth Queen* and *Privy Seal* should be read before this third act of the drama is unfolded.

The King, it is true, shows to less advantage than he did in the two previous volumes; the essential weakness of his nature is here brought out, but at the same time Mr. Hueffer does full credit to his powers of diplomacy, to his shrewdness and tact. The character of Katherine stands out with great distinctness as that of a good woman,

possessing high aims but caught in a tangle of intrigue, spydom and treason of the blackest sort. The closing scene of the trial is a notable piece of work, vibrating with emotion. Perhaps the most remarkable character-study in the book is the Princess Mary, an embittered, resentful woman, hating her father with a red-hot hatred and most justly suspicious of all about her. In this historical romance, in addition to the learning and careful characterisation which one demands in works of this kind, are also action and several dramatic moments.

Poetry.

Few poets are so constantly reprinted as Wordsworth, but in Mr. Nowell-Smith's edition of *The Poems of Wordsworth* (Methuen; 3 vols, 15/-) editor and publisher have both done what they may to tempt the public to the study of this great English poet. The serious student will find the editor's chronological table and notes alike valuable. Wordsworth cannot be judged simply as a poet—he was also a seer and a prophet to whom "impulses of deeper birth" come from the simplest as from the highest things.

In *West-Country Verses*, by A. L. Salmon (Blackwood; 3/-) lovers of Devon and Cornwall will find tales in dialect, some full of ripe West-Country humour, others tragic, dealing with wreckers on this dangerous shore.

Mr. Augustine Birrell, one of the truest Browning enthusiasts, has performed a genuine service to the memory of the poet in bringing out his selection of the *Poems of Browning* (Jack; 2/6), a handy volume containing the best of the work of him who has in truth been called above all things the poet of the spring.

Mr. Swinburne's new tragedy *The Duke of Gandia* (Chatto; 5/-) only occupies 60 pages and has very little action, the interest being almost wholly contained in the conversation between the voluptuous old Pope Alexander VI, his three children and their mother. As regards the literary excellence of the work it is sufficient to say it is worthy of Mr. Swinburne.

Recent Drama.

The unprecedented success of the recent Shakespeare revivals is one of the surest signs that the recent Shakespeare movement is a thoroughly genuine one. At the Lyceum a popular representation of *Romeo and Juliet* attracts hundreds each night while Mr. Tree's revival of the *Merchant of Venice*, arranged in three acts, attracts the more fashionable folk to His Majesty's Theatre.

Mr. Tree's impersonation of Shylock is one of his greatest triumphs. This gaunt, stooping man with matted hair and beard, piercing, cunning eyes, with curling lips and thick, guttural speech, really brings home to us the persecuted Jew of the old days. Mr. Tree's Shylock

is an impressive, picturesque notable figure, not without dignity. During the Shakespeare Festival week at his Majesty's Theatre Mr. Tree gave with much success performances of *Hamlet*, *Twelfth Night* and *The Merry Wives of Windsor* in addition to *The Merchant of Venice.*

The British Empire Shakespeare Society recently gave an excellent dramatic reading of Henry VIII. with a very strong cast while at Stratford-on-Avon performances were given twice daily for three weeks by Mr. Benson's Company in the charming Memorial Theatre on the banks of the "silvery Avon" for the Shakespeare Festival which begins each year on April 23.

Mr. William Archer's English translation of Hauptmann's *Hannele* was recently given at La Scala by a gallant little company of unassuming enthusiasts.

Those who are acquainted with Mr. Humphry Ward's famous novel *The Marriage of William Ashe* will perhaps scarcely be surprised to learn that though it could not fail to be interesting it is not a dramatic masterpiece. But it is a remarkable play, and the delightful acting of Miss Fannie Ward as Kitty, the wayward, wilful and winsome heroine, proves her a genuinely fine comedy actress.

Mention must not be omitted of Mr. Stephen Phillips' first prose play *The Bride of Lammermoor*, presented by Mr. Martin Hervey and company recently at Glasgow.

Miscellaneous.

A uniform edition of Oscar Wilde, 13 vols (Methuen; 12/6 per vol.), is attractive in many ways and contains the *Duchess of Padua*, a work hitherto unpublished in England although 20 copies were privately printed in New York in 1891.

London Parks and Gardens (Constable; 21/-) is a much needed handbook which tells the story of the parks and gardens as a whole. Everywhere we find something to interest and instruct, and readers will be grateful to Mrs. Evelyn Cecil for her spirited letterpress and to Lady Victoria Manners for her very beautiful drawings, many in colour, which add so much charm to the book. The historic gardens of Holland House are also briefly but attractively described. In *Folk Lore as an Historical Science* (Methuen; 7/6) Mr. George Lawrence Gomme renders good service by showing, out of his vast treasury of knowledge, how the great body of custom and rite has become an integral part of law and religion and how the lack of recognition of this has marred in no small degree the work of the historian and the sociologist.

The projected world-wide tribute to Shakespeare inaugurated three years ago, for which subscriptions to the extent of £ 200000 had been invited, is now the subject of much controversy on the respective merits of erecting a statue in Portland Place or establishing a National

Theatre as the best monument to the memory of the immortal bard. The result of a crowded meeting of all those foremost in literature and drama, early in April, was complete, and there was immediate unanimity in favour of the establishment of the National Theatre.

Mr. Beerbohm Tree, who has just celebrated his twenty-one years as stage manager is after all doing in his theatre that Shakespearean part of the work which we hope to see permanently established in a National Theatre. And if this theatre comes to be founded it will be through the working of a spirit which Beerbohm Tree has done not a little to keep alive.

Obituary.

Among recent deaths of literary folk occurred that of Mr. W. L. Aldin, 71, the author of many humorous books; Sir James Knowles K. C. V. O., 70, proprietor and editor of *The Nineteenth Century*; and at the end of January that of the well-known English novelist and writer Mlle Louise de la Ramée, better known as "Ouida," 70, who spent her last days in sickness and proverty at Viareggio.

London. LINA OSWALD.

VERMISCHTES.

ANSCHAUUNGSBILD UND SCHRIFTBILD.[1]

Unter diesem titel erschien in der *Zeitschr. für franz. und engl. unterr.*, bd. VII, heft 2, ein artikel, der nicht unwidersprochen bleiben kann. Nicht wegen des bald ironisch-höflichen, bald überlegen-geringschätzigen tones, mit dem darin von den „herren mit den anschauungsbildern“, die sich „von einem schlagwort düpiren“ lassen und nicht wissen, „was wort- und was sachkenntnis ist“, gesprochen wird. Das wollen wir dem verfasser schenken — unbedingte kollegialität ist ja eine der schönsten blüten sozialer tugend ... Aber er hat in der *sache* unrecht, und hier sind wir nicht in der lage, ihm allzuviele zugeständnisse zu machen.

Der verfasser behauptet, daß das vorzeigen eines bildes nichts nütze bei der erlernung fremdsprachlicher wörter. Das bild könne nur dazu da sein, dem verständnis *un*bekannte dinge zu vermitteln. So im naturwissenschaftlichen und geographischen unterricht. Beim elementaren fremdsprachbetrieb aber handle es sich um schon bekannte dinge, für die nur die außerdeutsche bezeichnung eingeprägt werden solle. Daher sei hier das bild zwecklos, sinnlos. Es wird sich zeigen, daß die erste prämisse irrig, daß also auch der auf sie gestützte schluß falsch ist.

Wenn wir uns hingegen zunächst zu der zweiten, engeren behauptung des verfassers wenden, daß das bild für die darstellung und

---

[1] Unserem vorsatz, weitere auseinandersetzungen mit der *Zs. für franz. und engl. unterr.* zu vermeiden, werden wir durch die aufnahme der obigen, von der red. der *Zs.*, weil die sache für sie erledigt sei, abgelehnten erörterung nicht untreu. Sie ist allerdings zur abwehr eines artikels der *Zs.* geschrieben, aber so vollkommen sachlich, daß der verf. jenes artikels bezeichnenderweise nicht genannt wird. (Beiläufig bemerkt, ist mir der name, da ich die *Zs.* seit der abgabe meiner „erklärung“ im novemberheft der *N. Spr.* nicht mehr lese, überhaupt nicht bekannt. W. V.) *D. red.*

erfassung der rein *lautlichen* seite des wortes keinen wert habe, so stimmen wir ihm nicht nur sofort bei, sondern wir halten diese erkenntnis für so einfach, natürlich und selbstverständlich, daß man darüber kein wort hätte zu verlieren brauchen. Denn zwischen sache und ihrem namen hat selbst in der ursprache in den seltensten fällen eine logische beziehung bestanden, geschweige denn, daß wir späte epigonen jetzt noch eine solche in den stark veränderten wortbildern unmittelbar zu erkennen, anzuschauen vermöchten. Der hinweis auf die logische zusammenhangslosigkeit zwischen der sinnlichen erscheinung eines hauses und den lautgruppen *haus*, *maison*, *domus* etc. erübrigt sich also von selbst.

Der wert des bildes für den sprachunterricht liegt auf einer ganz anderen seite, als dem verfasser scheinbar zum bewußtsein gekommen ist. Zur tätigkeit des wörterlernens gehört nämlich außer der rein *lautlichen* erfassung des wortes noch ein zweites: die *verknüpfung* dieses wort*klanges* mit dem ihm zugeteilten *vorstellungsinhalte.* Der vorzug des bildes liegt nun darin im bereich des konkreten diese verbindung am leichtesten herbeizuführen und aufs beste zu sichern in all den fällen, wo der gegenstand nicht selbst zur hand ist. Denn es ist unrichtig zu meinen, daß zu diesem zweck die nennung des deutschen wortes jedes andere mittel unnötig mache.

Erstens umfaßt das deutsche wort in sehr vielen fällen einen anderen vorstellungsinhalt als das fremdsprachliche; man vergleiche das deutsche (schul-)„bank“ mit dem französischen *banc* oder das deutsche „mütze“ mit dem französischen *casquette, béret, bonnet.* Was eine zeitraubende und schwer zu behaltende erklärung in solchen fällen nur mit mühe beizubringen vermag, das lehrt mit einem schlage das vorzeigen des gegenstandes oder in dessen ermangelung, eines bildes.

Zweitens aber gesellt sich zu diesem *gelegentlichen* nachteil eine *ständige* und *notwendige* unvollkommenheit in der verwendung der begriffswörter. Jener artikel spricht wiederholt davon, daß auf den bildern nur dinge gezeigt werden, „die der schüler sachlich beherrscht“ (s. 100), daß „die sachen dem schüler ja bekannt“ sind (s. 101). Wir wollen gar nicht davon reden, daß die „sachliche beherrschung durch den schüler“ denn doch manchmal etwas zweifelhaft sein dürfte; aber wie steht es doch mit den uns bekannten dingen, mit den uns geläufigen begriffen? Jeder begriff ist bekanntlich die zusammenfassung der allen exemplaren der gleichen art gemeinsamen merkmale, mit ausscheidung aller individuellen bestimmungen. Ein begriff ist deshalb stets etwas abstraktes, nichts gegenständliches, objektiv reales. Sonst müßte ich mir vorstellen können, daß ein tisch zu gleicher zeit eckig, rund und oval, zu gleicher zeit zwei-, drei- und vierbeinig, zu gleicher zeit hoch und niedrig, groß und klein, polirt, gebeizt, naturfarben, gelb, braun, schwarz wäre — alles *gleichzeitig.* Begriffe sind definirbar, aber nicht vorstellbar. Bei der anwendung eines gattungsnamens (be-

griffs) haben wir also entweder eine unvollständige, unsichere, getrübte vorstellung — denn die sich gegenseitig ausschließenden besonderen eigenschaften vieler, eigentlich sämtlicher exemplare stören das zustandekommen eines ruhigen gesamtbildes — oder wir denken ein bestimmtes, scharfgeprägtes bild des gegenstandes: dann arbeiten wir eben nicht mehr mit dem begriff, sondern nur mit der einzelvorstellung.

Jetzt fragen wir: Was ist geeigneter mit dem wort*klang* eine entschiedenere, kräftigere, nachhaltigere verbindung einzugehen, der zwar bekannte, aber unübersichtliche, nur annähernd vorstellbare *begriff* oder die scharfbestimmte, leicht faßliche, in sich geschlossene und widerspruchslose *einzelerscheinung?* Offenbar die letztere! Nun vermag gerade das bild — die entsprechende ausführung desselben ist nur eine technische frage — den betreffenden gegenstand in deutlichem einzelmuster wiederzugeben; es hat aber vor allem den vorteil, daß es den gesichtssinn zur mitarbeit heranzieht. Niemand wird bestreiten, daß diejenige vorstellung eines einzeldinges, die der gesichtssinn, die anschauung, zu geben vermag, viel lebhafter und stärker ist als das bloße vorstellen des nämlichen dinges bloß in gedanken. Das *sinnliche* bild wirkt stärker als die bloß *gedachte* einzelvorstellung, gerade so wie diese letztere lebendiger ist als der begriff. Demgemäß muß diejenige verknüpfung die stärkste und haltbarste sein, die zwischen dem „lautwesen“ des wortes und der klaren einzelvorstellung unter zuhilfenahme der sichtbaren erscheinung des gemeinten dinges, also unter mitwirkung der anschauung, gewonnen wird. Je lebhafter und nachhaltiger aber die verknüpfung zwischen wort (lautsumme) und idee (bedeutung) ist, desto mehr wird beim späteren auftauchen der letzteren die reproduktion des ersteren erleichtert, beschleunigt und gesichert werden: das gedächtnis hat am bild, am gesichtssinn eine unschätzbare stütze.

Aber der verfasser des artikels in bd. VII, 2 jener *Zs.* sagt ja, „durch die vorführung eines bildes“ werde „der geist des schülers fortwährend zu seitensprüngen verführt“, das bild mit seinen verschiedenen szenen zerstreue den schüler nur? Und auf der würzburger tagung bayrischer neuphilologen (ostern 1908) wurde von einem der redner vorgebracht, daß schon das aufweisen eines *einzelnen* gegenstandes infolge der gleichzeitigen beschäftigung des gesichtssinnes eine ablenkung von der auditiven erfassung des wortes, also eine abschwächung derselben bewirke? Diese letztere gefahr — um davon zuerst zu sprechen — ist allerdings bis zu einem gewissen grade vorhanden — wohlgemerkt, nur für die *lautliche* einprägung des wortes, nicht für dessen erlernung überhaupt; denn es zeigt sich sofort, daß, was für die lautliche einprägung etwa verloren gehen mag, dafür auf der anderen seite für die verknüpfung des lautbildes mit dem vorstellungsinhalte gewonnen wird. Der kleine ausfall für die lautliche erwerbung aber kann durch

öftere wiederholung des wortes leicht ausgeglichen werden. Auf keinen fall ist die (übrigens nicht immer auftretende) schwierigkeit in dem einen punkt (der lautlichen erfassung) so groß, daß man daraus die berechtigung ableiten dürfte, deswegen den anderen, gleich wichtigen punkt (verknüpfung von wortbild und idee) zu vernachlässigen oder zu schädigen. — Was den ersten der einwände betrifft, so ist es ja ebenfalls richtig, daß ein reichhaltiges bild für den schüler anfangs etwas verwirrendes haben mag; diese störung wird aber bei längerem und öfterem anschauen von selbst verschwinden.

Aber noch auf einen anderen, scheinbar triftigeren einwand sind wir gefaßt: Muß die einseitigkeit, besser eingestaltigkeit des im bilde vorgeführten dinges nicht dazu verführen, auch den wörtern einen einseitigen sinn beizulegen? Wenn auf dem bild zufällig ein *viereckiger* tisch steht, wird dann dem lernenden beim anblick eines zweibeinigen wandtischchens nicht das wort *table* einfach versagen? Auch das mag ab und zu der fall sein; aber auch diese schwierigkeit wird mit wachsender übung des analogievermögens von selbst abnehmen. Im prinzip aus der welt zu schaffen ist sie nicht — muß doch das kind auch bei der erlernung der muttersprache meist selbsttätig die namen der einzelgegenstände auf andere, begriffsverwandte, aber in gewissen merkmalen abweichende dinge übertragen! In den meisten fällen wird indessen die angedeutete schwierigkeit sehr einfach und wie von selbst verschwinden, wenn man, wie wir es meinen, das deutsche wort für den begriff mitlernen läßt. Selbst wenn also z. b. der schüler durch den anblick des viereckigen tisches zu der falschen auffassung verleitet würde, als ob *table* eben bloß einen viereckigen tisch bedeutete, so würde dieser fehler durch die mitgabe des (allgemeinen) begriffswortes „tisch" sofort korrigirt werden.

Wir fassen zusammen. Der reiter der schneidigen attacke gegen die anschauungsmethode fragt (s. 100): „Was soll ... ein anschauungsbild?" und (s. 101): „... was kann ein bild vom frühling nützen, das weiter nichts ist als ein schlechtes bild?" Eine frage muß sich eine antwort gefallen lassen, auch wenn sie nur „rhetorisch" und in noch so unfehlbarem ton gestellt wird. Wohlan:

1. Die anschauungsbilder nützen dadurch, daß sie die möglichst innige verknüpfung und durchdringung von sache und fremdwort (*ne vous déplaise!*) erreichen helfen und hand in hand damit den höchstmöglichen grad von bereitschaft in der praktischen verwendung der wörter gewährleisten.

2. Die anschauungsmethode trägt der eigentümlichen organisation des menschlichen denkvermögens völlig rechnung, indem sie den sprachlichen ausdruck nicht auf den schwierigen und „unvollziehbaren"[1] begriff, sondern auf die leicht faßliche und deutliche einzelvorstellung bezieht.

[1] J. F. Herbart, *Lehrbuch zur einleitung in die philosophie*, 1821. S. 30.

3. Die der anschauungsmethode anhaftenden mängel können beseitigt werden.

Nur anhangsweise noch ein wort über die „schlechten bilder“ und über die berechtigung oder nichtberechtigung des ausdrucks „anschauungsbilder“. — Wie über die letzteren vom ästhetischen standpunkt aus zu urteilen ist, verdient allerdings im allgemein pädagogischen interesse berücksichtigung; indessen ist es unsere ansicht, daß man in dieser beziehung nicht allzu ängstlich sein sollte.

Einmal können wir nicht glauben, daß sich das naive, unkritische empfinden des kindes durch das unkünstlerische einer gewaltsam komponirten landschaft wirklich verletzt fühlen sollte. Man unterliegt allzu leicht der gefahr, das gereifte kunstverständnis eines späteren alters dem „werdenden“ menschen zuzuschreiben, ein rechenfehler, der zu falschem ergebnis führen muß. Aber selbst wenn die mangelhafte anlage und ausführung der üblichen bilder dem einen oder anderen schüler zum bewußtsein käme, so könnten wir darin nicht eine ernstliche und dauernde schädigung des ästhetischen empfindens erblicken. Es gilt vielleicht auch hier ein stück hyperhumanität zu vermeiden, sich vor weichlicher übertreibung idealer rücksichten zu hüten: der körper verschlingt und überwindet ohne nachteil millionen von bazillen; sollte der gesunde geschmack mehr gefährdet werden durch das betrachten künstlerisch unvollkommener bilder, *deren herstellung nun einmal durch gewisse praktische gründe bestimmt ist?*

Endlich noch das perhorreszirte wort „anschauungsbild“. Es sei nicht am platze, denn im sprachlichen unterricht sei nur „das wort (an sich) die sache“, die vermittelt werden solle. Ja; aber das wort nicht als leerer schall, sondern als träger des gedankens, als sinnbild der *sache.* Diese letztere muß dem lernenden so deutlich als nur möglich zum bewußtsein gebracht werden. Sie kann ihm aber um so mehr geistig gegenwärtig sein, je mehr sie ihm vor das leibliche auge gestellt wird. Weil also die vorführung der sache in verbindung mit dem wort gerade *sehr* in betracht kommt — ob sie dem schüler schon vorher bekannt war oder nicht, macht dabei gar keinen unterschied — und weil eben die sache nur in gegenständen oder bildern gezeigt werden kann, so ist für die letzteren der name „anschauungsbilder“ nicht nur nicht „vollständig falsch“, sondern im gegenteil sehr wohl berechtigt und durch gar keinen besseren zu ersetzen.

Nürnberg. Th. Speidel.



ZUR UMGESTALTUNG DER NEUSPRACHLICHEN REISE-STIPENDIEN.

Ein vorschlag.

Dem begriff stipendium haften von alters her die merkmale der bedürftigkeit und der würdigkeit an, und das trifft in mancher beziehung auch noch auf die neusprachlichen reisestipendien zu. Auch sie werden heutzutage von behörden wie von kollegen noch vielfach als unterstützungen zu einer an und für sich nicht notwendigen, sondern höchstens wünschenswerten reise aufgefaßt. Daß dem so ist, geht einerseits aus der praxis der behörden hervor, bei großem andrang der bewerbungen (der eigentlich immer stattfindet), diejenigen bewerber zu bevorzugen, die bei sonst gleichen verhältnissen bessere prüfungsnoten haben (merkmal der „würdigkeit"), und geht andererseits aus dem verhalten der kollegen hervor, die es übel aufnehmen, wenn einmal ein kollege, der finanziell etwas besser gestellt ist als die anderen, sich um ein reisestipendium bewirbt (merkmal der „dürftigkeit"). Die immer höher steigenden ansprüche an den neusprachlichen schulunterricht und die damit auch immer mehr wachsenden anforderungen an das sprachliche können der neuphilologen lassen es als dringend nötig erscheinen, die bisherige auffassung von den neusprachlichen reisestipendien einer revision zu unterziehen. Die wiederholten reisen und aufenthalte der neuphilologen im ausland sind nicht länger mehr bloß wünschenswert; sie sind im interesse des unterrichts notwendig. Und in eben diesem interesse eines richtigen, gedeihlichen unterrichts muß für sie in ebenso fortdauernder, regelmäßiger weise vorsorge getroffen werden, wie etwa für chemische und physikalische laboratorien oder naturwissenschaftliche sammlungen. So wenig wie diese des lehrers wegen, sondern um des unterrichts willen da sind, ebensowenig macht der neuphilologe um seiner selbst willen, sondern des von ihm zu erteilenden unterrichts wegen reisen nach Frankreich und England. Daraus ergibt sich aber, daß das bisherige system, „unterstützungen" und „stipendien" zu diesen reisen zu geben, falsch ist, weil diesen stipendien die merkmale der bedürftigkeit und der würdigkeit anhaften, die mit der unterrichtlichen notwendigkeit der reisen unvereinbar sind.

Die ganze einrichtung muß vielmehr auf eine neue basis gestellt werden. Es muß erstens im interesse des unterrichts die notwendigkeit regelmäßig sich wiederholender neusprachlicher studienreisen und auslandsaufenthalte anerkannt und ausgesprochen werden. Daraus folgt aber zweitens, daß sie, in entsprechend periodischer wiederkehr, den neuphilologen als pflicht auferlegt werden müssen. Und daraus ergibt sich drittens, daß den neuphilologen für diese besondere verpflichtung, die sie über die sonstigen pflichten des lehramts hinaus übernehmen, im hinblick auf die besonderen kosten, die ihre erfüllung fordert, zu jeder reise eine „entschädigung" gewährt werden muß.

Also auferlegung einer reisepflicht in entsprechend bemessener periodischer widerkehr und umwandlung der reisestipendien in reiseentschädigungen — das ist in kurzem der vorschlag, den ich hiermit den fachkollegen und noch mehr den fachvereinen und fachverbänden unterbreiten möchte. Diese letzteren hätten die aufgabe, den vorschlag eingehend zu erörtern und, falls sie ihm zustimmen, — woran ich nicht zweifle — die nötigen schritte zu seiner verwirklichung zu tun. Bei dieser erörterung könnte auch die ausführung im einzelnen mitberaten werden, für die hier absichtlich keine weiteren vorschläge gemacht werden.

Um mißverständnisse auszuschließen, sei noch ausdrücklich betont, daß natürlich nicht gemeint ist, daß die neue pflicht nun nachträglich allen bereits in amt und würden stehenden neuphilologen auferlegt werden solle — was man ja gar nicht könnte —, sondern selbstverständlich nur, daß sie den neu anzustellenden neuphilologen auferlegt werde. Den bereits angestellten neuphilologen müßte man die übernahme dieser neuen verpflichtung freistellen; aber es besteht wohl kein zweifel, daß die meisten von ihnen sie gerne freiwillig übernehmen würden, da sie ja nur dadurch auch ein anrecht auf die entschädigung bekämen.

Nürnberg. G. HERBERICH.

ANFRAGE.

Krüger gibt in seiner *Schulgrammatik*, § 263, den satz *Napoleon was a man, the genius of whom everybody must acknowledge.* In seiner *Ergänzungsgrammatik*, § 205, gestattet er *of whom* für *whose* dann, wenn es von einem hauptwort mit präposition abhängt.

Läßt sich *of whom* für *whose* (in sätzen wie der obige) in englischen schriftstellern belegen? und wo?

Frankfurt a. M. K. LINCKE.

BÜCHERNACHWEIS (vgl. *N. Spr.* XVI, s. 192).

1. Z. b. Léon Clédat et Étienne Gougère, *Grammaire française des écoles primaires. Cours moyen et supérieur.* Paris, Le Soudier. 1 fr. — 2. Z. b. *Théâtre du jeune âge. 1re série: Comédies enfantines et saynètes.* Par Mme Bellier (Mme Klecker). Paris, Ollendorff. — *Théâtre de campagne.* 8e série. Paris, Ollendorff. — Vielfach auch passende kleine schauspiele in den laufenden nummern der *Annales Politiques et Littéraires.* Red.: 51, rue Saint-Georges, Paris.

Es wird uns auch genannt: *Le Théâtre de famille.* G. Richard, éditeur, 7, rue Cadet, Paris. 3 fr. (*Cet ouvrage comprend des comédies saynètes, monologues, pièces à dire, signés de noms connus et aimés du public: Mme Dombre, Mlle Henriette Besançon etc.*) *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. AUGUST 1908. Heft 5.

FRANZÖSISCHER LEKTÜRE-KANON.

Verzeichnis aller bis zum 31. märz 1908 vom kanon-ausschuß für brauchbar erklärten ausgaben französischer schriftsteller.

Vorrede.

Dank der tatkräftigen unterstützung meiner mitarbeiter im kanon-ausschuß zeigt die neue auflage der kanonliste einen erfreulichen zuwachs. Die beiden in den *N. Spr.* XV, 182/3; 308/10 veröffentlichten listen sind bis auf zehn werke erledigt; außerdem aber haben, soweit es zeit und kräfte gestatteten, die neuesten erscheinungen zum teil berücksichtigt werden können, und zwar ist dem auf der münchener tagung geäußerten wunsche nach einer freieren handhabung der sichtungsgrundsätze rechnung getragen. Im zusammenhang damit sind die anmerkungen über die verwendbarkeit der einzelnen ausgaben reichlicher ausgefallen, einerseits um dem fachmann die auswahl zu erleichtern, andrerseits um bearbeiter und verleger auf abstellbare mängel hinzuweisen. Die vorliegende liste stimmt insofern mit der früheren überein, als gegen keine dort enthaltene ausgabe begründeter einspruch erhoben ist. Nur in bezug auf die klassenstufe sind ein paar geringfügige änderungen bei verschiedenen bearbeitungen desselben werkes um der einheitlichkeit willen erfolgt. Zur vermeidung einer irrtümlichen benutzung diene folgendes: die sog. mädchengymnasien sind zu den vollanstalten gezählt, die lehrerinnenseminare mit sem. und die oberklasse der höheren mädchenschule ist mit sel. (selekta) bezeichnet.

Die notwendigkeit einer nach pädagogisch-philologischen



gesichtspunkten geordneten übersicht der schullektüre wird durch den breslauer und koblenzer kanon bestätigt. Die vorliegende arbeit ist indessen von beiden veröffentlichungen völlig unabhängig; die aufnahme des einzelnen werkes ist nicht durch irgendwelche rücksicht auf jene listen bedingt.

Natürlich zeigt diese zusammenstellung mängel und lücken, aber man vergesse bei etwaigen ausstellungen weder das unerschöpfliche angebot des büchermarktes noch die leider häufig mangelhafte beschaffenheit des stoffes oder der bearbeitung! Ablehnungen sind keine lücken. Um indes die liste nach zahl und kennzeichnung der ausgaben immer mehr der vollendung entgegenzuführen, bedarf es der mitarbeit *aller* fachgenossen, damit ein jeder benutzer seine rechnung dabei finde.

Hannover, den 27. april 1908. Dr. W. Tappert,
z. z. vorsitzender der franz.
abteilung des kanonausschusses.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Arago, *Histoire de ma jeunesse.*	Renger — *Klein.* M. 1,20.	jede	II	
Augier et Sandeau, *Le gendre de M. Poirier.*	Renger — *J. Sarrazin.* 4. aufl. M. 1,60.	knaben	I	Die anstößigen stellen sind ausgemerzt.
—, —	Velh. — *Scheffler.* M. 1,60. Wb. 0,20.	knaben	I	
—, *La pierre de touche.*	Velh. — *Grube.* M. 1,60. Wb. 0,20.	knaben	O II/I	Inhalt u. tendenz des stückes werden nicht allgemein gebilligt.
Barante, *Jeanne d'Arc.*	Weidmann — *H. Müller.* M. 1,50. Beiheft 0,80.	jede	II/I	
—, —	Renger — *Mühlefeld.* 3. aufl. M. 1,40.	jede	II	Mit 2 kärtchen u. 2 plänen.
Barrau, *Histoire de la Révolution française.*	Flemming — *Glöde.* Ausg. A. M. 1,50. Wb. 0,30.	knaben	O II/I	Die ausgabe reicht bis zur schreckensherrschaft. Der verbindende text ist zu klein gedruckt und entspricht den hygienischen anforderungen nicht. Viele druckfehler!
—, —	Freytag — *Pfeffer.* M. 1,20. Wb. 0,40.	knaben	O II/I	Das buch schließt mit dem tode Ludwigs XVI. Viele druckfehler!
—, *Hist. de la Rév. fr. de 1789 à 1792.*	Perthes — *Zech.* M. 1,20. Wb. 0,30.	knaben	O II/I	Mit 2 plänen von Paris u. Versailles.
—, *Scènes de la Révolution française.*	Renger — *Lengnick.* 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,40. Ref.-ausg. m. 1,50.	dgl.	O II/I	Mit 2 plänen und 1 karte.
—, *Hist. de la Rév. fr. depuis 1789 jusqu' à la mort de Robespierre.*	Velhagen — *Petzold.* M. 1,30. Wb. 0,20.	dgl.	O II/I	
Beaumarchais, *Le barbier de Séville.*	Stolte — *Knörich.* M. 1,—.	jede	I	
Béranger, *Ausgewählte lieder.*	Stolte — *Hartmann.* 2. aufl. M. 1,—.	jede	II/I	
Bersier, *Les Myrtilles.*	Renger — *Mühry.* 2. aufl. M. 0,70.	mädchen	III	
—, *Histoire d'une petite fille heureuse,* und Guizot, *Le petit paresseux.*	Renger — *Mühry.* 4. aufl. M. 0,70.	mädchen	IV	
Biart, *Quand j'étais petit.*	Zwißler — *Bretschneider.* M. 1,20.	jede	III	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Biographies historiques (d'Hombres, Duruy, Cons, Ferry, Monod, Wirth, Roche, Bourdon).	Flemming — *Wershoven*. M. 1,20. Wb. 0,65.	jede	III/II	Wörterbuch reichlich teuer.
Boissonnas. *Une famille pendant la guerre 1870/71.*	Lindauer — *Scherer*. M. 1,—.	jede	II	Anm. teilweise zu elementar.
—, —	Renger — *Banner*. M. 1,30	jede	II	Wb. wäre erwünscht.
—, —	Weidmann — *Bretschneider*. 5. aufl. M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	II	
Brunnemann, *Les Grandidier.*	Reisland — *E Hofmann*. 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,40.	jede	OII/I	Mit kleinem plan von Paris.
—, *Jours d'épreuve.*	Reisland — *Pitschel*. 3. aufl. M. 1,60. Wb. 0,40.	jede	OII/I	Mit kleinem plan von Paris.
Bruno, *Les enfants de Marcel.*	Freytag — *Wüllenweber*. 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,70.	jede	OIII	Die fassung der grammatischen anmerk. nicht immer glücklich.
—, *Francinet.*	Renger — *Sarrazin*. 3. aufl. M. 1,—. Wb. 0,30.	jede	OIII/UII	
—, —	Weidmann — *Bretschneider*. 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,50.	jede	OIII/UII	Vorbereitung mit wb. zusammen.
—, —	Stolte — *Mühlan*. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	OIII/UII	Viele anm. sind zu breit oder gehen üb. den standpunkt der mittelstufe hinaus.
— *Le tour de la France par deux enfants.*	Freytag — *Walther*. 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,60.	jede	OIII/UII	Mit übersichtskarte.
—, —	Perthes — *Haas*. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,50.	jede	OIII/UII	
—, —	Renger — *Rolfs*. M. 1,20. Wb. 0,25.	jede	OIII/UII	Mit einem kärtchen.
—, —	Velhagen — *Hartmann*. M. 1,10. Wb. 0,20.	jede	OIII/UII	Mit einem kärtchen.
—, *De Phalsbourg à Marseille.*	Zwißler — *Bretschneider*. 5. aufl., mit Wb. M. 1,20.	jede	OIII UII	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Canivet, *Enfant de la mer.*	Velhagen — *Schlesinger.* M. 1,20. Wb. 0,20. „Sachanhang" französisch.	jede	II	Fesselnde erzählung aus d. normannischen seemannsleben. Trennung von wort- u. sachanhang unpraktisch. Wb. lückenhaft.
Carraud, *Lettres de famille.*	Zwißler — *Bretschneider.* Mit wb. m. 1,20.	mädchen	III	
Chailley-Bert, *Pierre, le jeune commerçant.*	Velhagen — *Kammerer.* M. 0,90. Wb. 0,20.	handelsschul.	—	Wörterb. lückenhaft.
—, *Tu seras commerçant.*	Velh. — *L. Voigt.* M. 1,—. Wb. 0,20.	dgl.	—	
Chalamet, *A travers la France.*	Weidmann — *Pflänzel.* M. 1,40. Wb. 0,40.	jede	UII/III	Mit 1 karte u 12 bildern. Gegenstück zu Bruno *Le tour de la France.* Zu viel übersetzungshilfen.
Chuquet, *La guerre de 1870—71.*	Friedberg u. Mode — *Mühlan.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	OII/I	
—, —	Renger — *Quossek.* M. 1,40. Wb. 0,40.	jede	OII/I	Mit 5 karten und 5 kartenskizzen.
—, —	Velh. — *Wespy.* M. 1,40. Wb. 0,30.	jede	II	Die allzu ausführlichen anmerk. sind der übersichtlichkeit halber zu kürzen.
Claretie, *Pierrille.*	Freytag — *Engwer.* M. 1,60 (mit wb.).	jede	II/I	
Colomb, *Deux mères.*	Freytag — *Sütterlin.* 2. abdr. M. 1,50. Wb. 0,70.	jede	III/II	Vorwiegend für mädchenschulen passend, f. knabenschulen unterhaltende privatlektüre. Wb. zu teuer.
Combe, *Pauvre Marcel.*	Gerhard — *v. Metzsch.* 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,40.	mädchen	II	Für knabenschulen privatlektüre.
Contes modernes (d'Hérisson, Maupassant, Mouton, Rod, Sardou, Theuriet, Zola).	Freytag — *Krollick.* 2. abdruck. M. 1,40. Wb. 0,70.	jede	OII	Wb. zu teuer.
Contes et nouvelles modernes (Aicard, Bornier, Febvre, Rameau, Richebourg).	Weidmann — *Dorr.* M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	III/II	
Contes, Nouveau choix de — et nouvelles (Bazin, Daudet, Féval, Normand).	Roßberg — *Bessé.* M. 1,80.	jede	OII	Zu weitschweifige anmerk.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Contes romantiques (Hugo, Lamartine, Mérimée, Musset, Nodier).	Lindauer — *Dannheißer.* M. 1,—.	jede	II	
Conteurs contemporains (France, Loti, Sardou, Theuriet, Zola).	Weidmann — *Hengesbach.* 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,40.	jede	O II/I	
Conteurs de nos jours (Arène, Coppée, Daudet, Lichtenberger, Maupassant, Normand, Theuriet). I. reihe.	Flemming — *Mühlan.* Ausg. A. M. 1,40. Wb. 0,40.	jede	II/I	Für kursorische u. privatlektüre passend.
— (Bazin, Chatelain, Coppée, Lemaître, Margall, Theuriet, Zola). II. reihe.	Flemming — *Mühlan.* M. 1,50. Wb. 0,60.	jede	II	Zur privatlekt. geeignet; die ersten 4 erzählgen dürften durch wertv. ersetzt werden. Anm. viel übersetzungshilfen.
Conteurs modernes (Moret, Révillon, Richebourg, Simon, Theuriet).	Renger — *Sarrazin.* 4. aufl. M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	II/I	
Maîtres Conteurs (Claretie, Coppée, Daudet, Lemaître, Maupassant).	Weidmann — *Hengesbach.* 3. aufl. M. 1,—. Wb. 0,50.	jede	III/II	
Coppée, *Auswahl.*	Freytag — *G. Franz.* M. 1,50. Wb. 0,60.	jede	O II/I	
—, *Ausgewählte erzählungen.*	Perthes — *Rohr.* M. 1,40. Wb. 0,20.	jede	O II	
—, —	Renger — *Gundlach.* 4. aufl. M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	O II	
—, *Ausgewählte novellen.*	Stolte — *G. Franz.* M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	II/I	
—, *Ausgewählte gedichte.*	Velhagen — *Rose.* Ausg. B. M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	I	
—, *Œuvres.*	Weidmann — *Sachs.* 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	O II/I	Wörterbuch mangelhaft. Verschiedene druckfehler.
—, *Pariser skizzen u. erzählungen.*	Velhagen — *Krause.* Ausg. B. M. 1,10. Wb. 0,30.	jede	II	
Cornaz, Colomb, Musset, *Les deux moineaux, La petite cerise, Le petit prince Ulrich* etc.	Renger — *Mühry.* M. 0,80.	mädchen	II	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Corneille, *Le Cid.*	Perthes — *Drees.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	I	Anmerk. oft zu elementar u. nicht einwandfrei.—Die tragödie eignet sich kaum als schullektüre, da sich unser modernes empfinden oft gegen d. anschauungsweise des dichters auflehnt.
—, —	Renger — *Mangold.* 4. aufl. M. 1,30.	jede	I	
—, —	Weidmann — *Strehlke-Meder.* 2. aufl. M. 1,40.	jede	I	
—, *Polyeucte.*	Velh. — *Mangold.* M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	I	
Cottin, *Élisabeth.*	Friedberg u. Mode. — *E. Hoche.* 6. aufl. M. 0,75.	mädchen	III	
Daudet, *Ausgewählte erzählungen.*	Freytag — *Schindler.* M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	II	
—, —	Kühtmann — *Sachs.* 2. aufl. M. 0,80.	jede	II	Anmerkungen für lehrer unentgeltlich.
—, —	Renger — *Gropp.* 8. aufl. M. 1,10. Wb. 0,20,	jede	II	
—, *Contes choisis.*	Lindauer — *Gaßner.* M. 1,20.	jede	II	Druckfehler im text u. wörterbuch.
—, *Lettres de mon moulin.*	Renger — *Hertel.* M. 1,30. Wb. 0,40.	jede	O II/I	Viele übersetzungshilfen.
—, —	Perthes — *Thoene.* M. 1,—. Wb. 0,30.	jede	O II/I	
—, —	Stolte — *Hœnncher.* 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	O II/I	
—, *Lettres de mon moulin et Contes du lundi.*	Roßberg — *Bessé.* 2. aufl. M. 1,80.	jede	O II/I	Neben überflüssigen bemerkungen stehen auch unzureichende oder es fehlen notwendige erklärungen seltenerer wörter.
—, — (11 erzählungen).	Velhagen — *Wychgram.* M. 0,90. Wb. 0,20.	jede	O II	
—, *Onze récits tirés des Lettres de mon moulin et des Contes du lundi.*	Velhagen — *Wychgram-Dansac.* (Reform-ausg.) M. 0,90.	jede	O I I/I	Besond. wertvoll durch die neuen, von Dansac hinzugefügten anmerkungen.
—, *Le petit Chose.*	Kühtmann — *Lion.* 4. aufl. M. 1,20 (mit wb.).	jede	U II	Die grammatischen anmerk. enthalten viel überflüssiges. Wozu das *questionnaire?*

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Daudet, *Le petit Chose.*	Renger—*Aymeric.* 3. aufl. M. 1,30. Wb. 0,20.	jede	U II	Das wörterb. enthält viele lücken.
—, —	Roßberg — *Alge.* 2. aufl. M. 1,50.	jede	II	In den anmerk. manche überflüssige erklärung und verschied. druckfehler.
—, *Tartarin de Tarascon.*	Perthes — *Thoene.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	O II/I	Die anmerk. enthalten viele unnötige übersetzungshilfen und sacherklärungen.
—, —	Renger—*Aymeric* 7. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	O II/I	
—, —	Stolte — *Hertel.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	O II/I	Grundlegende und gediegene ausgabe auch hinsichtlich der sprachlichen erklärungen.
—, —	Velhagen — *Gaßmeyer.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	O II/I	Das wörterbuch zeigt einige lücken.
Defourny, *La bataille de Beaumont.*	Flemming — *Bretschneider.* Ausg. A. M. 1,20. Wb. 0,40.	knaben	II	Fesselnd durch lebendige schilderung von einzelheiten; daher auch privatlektüre in I zur belebung des geschichtsunterrichts. Anmerk. lückenhaft.
Delavigne, *Louis XI.*	Renger—*Plattner.* M. 1,80.	jede	I	
de Saintes s. Saintes.	—	—	—	
Desbeaux, *Les trois petits mousquetaires.*	Weidmann — *Kron.* 3. aufl. M. 1,—. Wb. 0,30.	jede	III/II	
Deschaumes, *Journal d'un lycéen pendant le siège de Paris 1870—71.*	Renger — *Kron.* 2. aufl. M. 1,80. Wb. 0,30.	jede	U II	Mit kärtchen und plänen.
d'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance.*	Weidmann — *Hengesbach.* 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,40.	jede	O II/I	Mit plan.
—, —	Renger — *Cosack.* 4. aufl. M. 1,50.	jede	O II/I	Mit 2 plänen.
—, —	Perthes — *Werner.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	O II/I	Mit 2 karten.
—, —	Velhagen — *Weißer.* M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	O II/I	Mit 2 karten.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Dhombres et Monod, *Biographies historiques.*	Renger — *Bretschneider.* 8. aufl. M. 1,—. Wb. 0.20.	jede	III/II	Die ausgabe findet nicht ungeteilten beifall.
—, —	Velh. — *Wolter.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	III/II	
Diderot s. *Morceaux choisis.*				
Du Camp, *Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie.*	Weidmann — *Engwer.* 3. aufl. M. 1,50. Wb. 0,50. *Questionnaire* 0,50.	jede	II/I	
Dumas, *Napoléon.*	Lindauer — *Bauer-Link.* M. 1,20.	knaben	II/I	
Duruy, *Biographies d'hommes célèbres des temps anciens et modernes.*	Renger — *Penner.* 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	III	
—, *Histoire de France de 1560 à 1643.*	Renger — *A. G. Meyer.* 4. aufl. M. 1,40.	knaben	II	Mit 3 kartenskizzen und 1 spezialkarte.
—, — (*von den ersten anfängen bis 1715*).	Velhagen — *Grube.* M. 1,30. Wb. 0,30.	knaben	II	Nur die B.-ausgabe! Ausw. nicht immer geschickt. In den oberklassen als privatlekt. zur wiederholung der franz. geschichte.
—, — *de 1661 à 1715.* (*Siècle de Louis XIV*)	Friedberg u. Mode — *Hartmann.* M. 1,20. Wb. 0,20.	knaben	II	Mit karte.
—, *Règne de Louis XIV.*	Renger — *H. Müller.* 3. aufl. M. 1,60. Wb. 0,20.	knaben	O II/I	Mit karte. Sehr gründlicher kommentar.
—, —	Perthes — *Klinger.* M. 1,80. Wb. 0,20.	knaben	O II/I	
—, *Histoire de France de 1789 à 1795.*	Stolte — *Hartmann.* 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.	knaben	O II	
—, *Règne de Louis XVI et la révolution française.*	Renger — *H. Müller.* M. 2,—. Wb. 0,30.	knaben	O II/I	Anmerkung. sehr gründlich, zuweilen etwas weit ausholend.
—, *Siècle de Louis XIV* s. o.				
Éloquence française depuis la révolution jusqu'à nos jours.	Kühtmann — *Wershoven.* M. 1,40.	jede	II/I	
Épisodes historiques (Dumas, d'Hérisson, Hachet-Souplet, Lavallette, Rochefort, Suzannet).	Weidmann — *Krause.* Ref.-ausg.) M. 1,50. Wb. 0,40.	knaben	O III/U II	Stoff einförmig. (6 fluchtversuche!) Mit 5 bildnissen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Erckmann - Chatrian, *La campagne de Mayence en 1792 et 93.*	Velhagen — *Bandow.* M. 1,40. Wb. 0,30.	jede	II	Die übersichtskarte mäßig.
—, *Deux contes populaires et Deux contes des bords du Rhin.*	Freytag — *Mühlan.* M. 1,25 (mit Wb.).	jede	OIII/II	Stoff nur zur privatlekt. geeignet. Text nicht frei von druckfehlern, anm. vielf. übersetzungshilfen.
—, *Vier erzählungen* aus *Contes populaires* und *Contes des bords du Rhin.*	Velhagen — *Schmidt.* M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	OIII/UII	
—, *Histoire d'un conscrit de 1813.*	Freytag — *Pariselle.* M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	OII	Mit 2 schlachtfeldskizzen.
—, —	Lindauer — *Wimmer.* M. 1,—.	jede	II	8 karten. Der französische kommentar (4 seiten) dürftig.
—, —	Perthes — *Holtermann.* M. 1,40. Wb. 0,20.	jede	II	Mit karte.
—, —	Renger — *Strien.* 7. aufl. M. 1,40. Wb. 0,30.	jede	II	Mit karte.
—, —	Roßberg — *Duchesne.* M. 1,25.	jede	II	Guter kommentar. Das persönliche tritt gegen das geschichtliche völlig zurück.
—, —	Velhagen — *Merbach.* M. 1,10. Wb. 0,20.	jede	II	Mit kärtchen.
—, *Waterloo.*	Freytag — *Pariselle.* M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	OII	Mit 1 titelbild u. 4 karten. Anm. enthalt. überflüssiges, sonst kommentar gründlich.
—, —	Friedberg u. Mode — *Glabbach.* M. 1,20.	jede	OII	Mit kärtchen und plan.
—, —	Perthes — *Holtermann.* M. 1,—. Wb. 0,30.	jede	OII	Mit 1 karte (ohne marschrichtung!). In den anm. überflüssige übersetzungen.
—, —	Renger — *Aymeric.* 4. aufl. M. 1,40. Wb. 0,20.	jede	OII	Mit karte.
—, —	Velhagen — *Sahr.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	OII	Mit 2 karten.
Erzählungen, ausgewählte (Courier, Dumas, Mérimée, Souvestre, Tœpffer).	Renger — *Textausgabe.* M. 0,60. Wb. 0,40.	jede	II	Wb. zu teuer.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
7 *Erzählungen* (Coppée, Daudet, Halévy, Masson-Forestier, Maupassant, Theuriet, Zola).	Freytag — *Pariselle*. 2. abdr. M. 1,50. Wb. 0,75	jede	O II/I	Geschickte auswahl. Wb. reichlich teuer.
Erzählungen aus *Voyages en France par deux sœurs* par Clarisse Juranville et Pauline Berger.	Renger — *Klöpper*. M. 0,70.	mädchen	IV	
— (Erckmann-Chatrian, Mme. Reybaud, Souvestre).	Renger — *Wolpert*. M. 1,—.	jede	II	
Essais, *Ausgewählte* (Brunetière, Lemaître, G. Paris, Sainte-Beuve, Taine, Texte).	Velhagen — *Fuchs*. M. 1,10.	jede	I	Kommentar zuverlässig. Ausw. bes. geeignet in den geist der franz. litterat. einzuführen.
Excursions et voyages (Dufayard, Meyer-Derriey, Fleury).	Weidmann — *Sachs*. M. 1,—.	jede	II	
Fabre, *Jeanne d'Arc, libératrice de la France*.	Zwißler — *Bretschneider*. M. 0,50.	mädchen	II	Mit karte.
Femmes célèbres de France (Demoulin, Darcey, Hubault-Marguerin).	Flemming — *Wershoven*. M. 1,20. Wb. 0,65.	mädchen	II	Das lebensbild der „Clotilde" könnte durch ein anziehenderes ersetzt werden. Die anm. lassen zu wünschen übrig.
Fernay, *Pierre-Paul Riquet et le canal du Midi*.	Freytag — *Schmidt*. M. 1,10. Wb. 0,40.	jede	II	Text brauchbar, anm. u. wb. lassen oft im stich.
Ferry, Gabriel, *Contes choisis*.	Weidmann — *Péronne*. M. 1,20. Wb. 0,50.	jede	II/I	
Feuillet, *Le roman d'un jeune homme pauvre*.	Velhagen — *Benecke*. M. 1,60. Wb. 0,30.	jede	II/I	Als privatlektüre verwendbar.
—, *Le village* (comédie).	Velhagen — *Krause*. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	II/I	
Figuier, *Les grandes inventions modernes*.	Weidmann — *Börner*. M. 1,50. Wb. u. vorbereitung 0,50.	jede	II	
—, *Scènes et tableaux de la nature*.	Weidmann — *Klingelhöffer* u. *Leidolf*. M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	II/I	
—, —	Renger — *Rolfs*. M. 1,30.	jede	II/I	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Figuier, Garrigues-Monvel, *Simples lectures scientifiques et techniques.*	Weidmann — *Peter.* M. 1,20. Wb. 0,40. *Questionnaire* 0,25.	jede	I	
Français illustres (Divers auteurs).	Zwißler — *Wershoven.* M. 1,—. (mit wb.).	jede	III	Ungleiche auswahl.
France, *Le crime de Sylvestre Bonnard.*	Velhagen — *Schmidt.* M. 1,60. Wb. 0,20.	jede	I	Kürzung d. vorgeschichte erwünscht. Nach gedankeninhalt u. darstellungsweise nur für eine gute prima nutzbringend.
Gautier, Léon, *Épopées françaises.*	Freytag — *Strohmeyer.* M. 1,20. Wb. 0,40.	knaben	O II/I	Anregende privatlektüre zum vergleich mit d. mittelhochdeutschen epos.
Goncourt, E. u. J., *Histoire de Marie-Antoinette.*	Weidmann — *Mühlan.* 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30.	mädchen	I	Die anmerkungen werden zum teil beanstandet.
—, *Histoire de la société française pendant la Révolution.*	Velhagen — *Kalbfleisch.* M. 1,10. Wb. 0,20.	knaben	I	Zur belebung d. geschichtsunterrichts geeigneter stoff. Wb. u. anm. lassen öfter im stich.
Gréville, *Aline.*	Velhagen — *Erler.* M. 1,30. Wb. 0,20.	mädchen	I	Im seminar als privatlektüre.
—, *Dosia.*	Velh. — *Wespy.* M. 1,60. Wb. 0,30.	mädchen	I	Im seminar als privatlektüre.
—, *Perdue.*	Gerhard — *v. Metzsch.* 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,25.	mädchen	II	
La guerre de 1870/71. (Chuquet, Claretie, Rousset usw.).	Roßberg — *Mühlan.* M. 1,80.	knaben	O II/I	Geschickte zusammenstellung von kriegsbildern.
—, (Divers auteurs).	Weidmann — *Hengesbach.* M. 1,40. Wb. 0,40.	knaben	O II/I	
Guillaumin, *Tableaux champêtres.*	Weidmann — *Haas.* Ref.-ausg. M. 1,60. Wb. 0,50.	landwirtschfts. schul.	I	Gediegenes volksbuch über land und leute in Bourbonnais; für schülerbibliotheken passend.
Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe.*	Velhagen — *Gröhler.* M. 1,20. Wb. 0,20.	knaben	I	
Halévy, *L'abbé Constantin.*	Velh. — *Wespy.* M. 1,60. Wb. 0,20.	mädchen	I	Anm. zu ausführlich u. zu viele übersetzungshilfen.
—, *L'invasion.*	Velhagen — *Tournier.* M. 1,60. Wb. 0,20.	jede	II	Mit einer übersichtskarte.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Halévy, *L'invasion, Souvenirs et récits.*	Renger — *Sarrazin.* 4. aufl. M. 1,60. Wb. 0,20.	jede	II	Mit kartenskizzen. Wörterbuch lückenhaft.
Hérisson s. d'Hérisson.				
Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours (Extraits des meilleurs historiens français).	Flemming — *Hasberg.* Ausg. A. M. 1,60. Wb. 0,50.	knaben	II	Ungleichmäßige stoffverteilung; viel überflüssiges nicht-französisches. Als privatlektüre brauchbar.
Histoire de France. I. teil: *987—1589.*	Weidmann — *Gade.* M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	OIII/II	Zu viele zahlen u. einzelheiten, zu wenige persönlichkeiten u. geschichtliche ereignisse.
—, II. teil: *1589—1871.* Ducoudray, Bordier, Chaston.)	Weidmann — *Gade.* M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	OIII/II	
Historiens du XIXe siècle.	Flemming — *Voigt.* Ausg. A. M. 1,50. Wb. 0,40.	knaben	I	Privatlektüre neben nichtgeschichtlicher lektüre. Zahlreiche übersetzungshilfen, trotz des wörterbuches.
Hommes illustres de la France (Divers auteurs).	Weidmann — *Flaschel.* (Ref.-ausg.). M. 1,40. Wb. 0,40.	knaben	OIII/II	Charlemagne, Gambetta könnten entbehrt werden. Auch zur privatlektüre geeignet.
Hugo, Victor, *Auswahl aus gedichten, dramen und romanen.*	Weidmann — *Weißenfels.* M. 2,20.	jede	I	Feinsinnige und mannigfaltige auswahl. Zum selbststudium u. als privatlektüre in erster linie empfohlen.
—, *Gedichte in zeitlicher reihenfolge.*	Stolte — *Hartmann.* M. 1,40.	jede	I	
Iéna, Waterloo, Sedan (Lanfrey, Duruy, Rousset.)	Lintz (Trier) — *Wershoven.* M. 0,90. Wb. 0,20.	knaben	II/I	Mit 2 abbildungen und 3 karten. Zahlreiche druckfehler. Anm. u. wörterbuch versagen oft. — Karten u. ausstattg. lassen zu wünschen übrig.
Jurien de la Gravière, *Pour l'empire des mers.*	Weidmann — *Hengesbach.* M. 1,60. Wb. 0,40.	knaben	I	
La Fontaine, *Fables.*	Springer — *Werner.* M. 1,20.	jede	III/II	
—, —	Stolte — *Mann.* 2. aufl. M. 1,—.	jede	II/I	
—, —	Velhagen — *Sarrazin.* M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	III/II	Nur die B.-ausgabe.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Lamartine, *Captivité, procès et mort de Louis XVI.*	Renger — *Lengnick.* 3. aufl. M. 1,30.	jede	II	Mit 1 abbildung und 2 plänen.
Lamé-Fleury, *Histoire de la découverte de l'Amérique.*	Renger — *Schmidt.* 8. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	III	
—, *Histoire de France de 408 à 1328.*	Renger — *Hengesbach.* 4. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40.	jede	II	
—, *Histoire de France de 1328 à 1860.*	Renger — *Hengesbach.* M. 1,40. Wb. 0,30.	jede	II	
Lanfrey, *Campagnes de 1805—1807.*	Perthes — *Martin.* M. 1,—, Wb. 0,40.	knaben	OII/I	Mit 6 karten.
—, *Campagnes de 1806 —1807.*	Friedberg u. Mode — *Bertram.* M. 1,20.	knaben	OII/I	
—, *La campagne de 1806—1807.*	Renger — *Klein.* 9. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30.	knaben	OII/I	Mit 2 karten und 4 plänen.
—, —	Freytag — *Kähler.* M. 1,70. Wb. 0,50.	knaben	OII/I	
—, —	Stolte — *Apetz.* M. 1,40.	knaben	OII/I	Mit karten und plänen.
—, —	Velhagen — *Beckmann.* M. 1,30. Wb. 0,30.	knaben	OII/I	Mit 5 karten. Anm. wertvoll.
—, *Campagne de 1809.*	Renger — *Klein.* 3. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30.	knaben	OII/I	Mit 1 karte.
—, —	Freytag — *Kähler.* M. 1,60.	knaben	OII/I	Gründlicher, auf eingehenden studien beruhender kommentar. Im text druckfehler.
—, *Expédition d'Égypte et Campagne de Syrie.*	Velhagen — *Pätsch.* M. 1,—. Wb. 0,20.	knaben	OII	Nur die B.-ausgabe. Mit karte. Manche grammatische anmerk. und übersetzungshilfe überflüssig.
Laurie, *Mémoires d'un collégien.*	Stolte — *K. Meier.* 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,30.	knaben	OIII/II	
—, —	Velhagen — *Wolter.* M. 1,40. Wb. 0,20. (Auch in reform-ausg. mit französ. anmerk.).	knaben	OIII/II	Viele übersetzungen französischer wendungen u. viele umschreibungen stören. Auch als privatlektüre empfohlen.
Lavallette, *Mémoires et souvenirs.*	Niemeyer (Halle) — *Sarrazin.* M. 1,50.	jede	I	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Lavisse, *Récits et entretiens familiers sur l'histoire de France jusqu'en 1328.*	Zwißler — *Bretschneider.* 2. aufl. mit wb. M. 0,75.	jede	III/II	
Lavisse et Rambaud, *L'Empire 1805—9. L'Allemagne napoléonienne.*	Weidmann — *Haas.* M. 1,50. Wb. 0,25.	knaben	I	Mit 2 kartenskizzen im text. Seitenstück zu Lanfrey.
—, *L'Empire 1813—1815. L'Allemagne antinapoléonienne.*	Weidmann — *Haas.* M. 1,80. Wb. 0,40.	knaben	I	
Lebrun, *Quinze jours à Paris.*	Flemming — *Roßmann.* 2. aufl. M. 1,50. Wb. 0,40.	jede	O III/U II	Mit 10 abbild. im text u. 1 plan von Paris. Daher auch verhältnismäßig teuer.
Legouvé, *Souvenirs de jeunesse.*	Weidmann — *Scherffig.* M. 1,20.	jede	I	Für die kenntnis der franz. litt. des 19. jahrh. sehr brauchbar.
Leroux - Cresbon, *Souvenirs d'un maire de village.*	Weidmann — *Klinghardt.* M. 1,60. (Ref.-ausg.).	jede	O II/I	Für kursorische u. privatlektüre geeignet.
Lettres françaises (nach privatbriefen, sammlungen u. ausgaben).	Weidmann — *Engwer.* M. 1,40. Wb. 0,20.	jede	II	
Loizillon, *Campagne de Crimée.*	Stolte — *U. Meier.* M. 1,40. Wb. 0,30.	knaben	I	Mit 2 kartenskizz. Sorgfältige ausg.
Loti, *Aus fernen ländern und meeren.* (Auswahl aus L.'s werken.)	Weidmann — *Cosack.* M. 1,20. Wb. 0,30.	—	O II/I	Die anmerkungen bedürfen einer gründlichen durchsicht.
—, *Matelot.*	Freytag — *Gaßner.* M. 1,60 (mit wb.).	jede	O II/I	Einleitung u. kommentar nicht ausreichend.
—, *Pêcheur d'Islande.*	Freytag — *Reuschel.* M. 1,60. Wb. 0,60.	jede	O II/I	
—, —	Kühtmann — *Rahn.* 3. aufl. M. 1,60.	jede	O II/I	Das *questionnaire* ist überflüssig.
—, —	Renger — *Dickmann.* M. 1,60. Wb. 0,40.	jede	O II/I	
—, —	Velhagen — *Engelmann.* M. 1,60. Wb. 0,30.	jede	O II/I	
Au Lycée (früherer titel: *La vie de collège en France*).	Weidmann — *Keesebiter u. Wershoven.* 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,40.	knaben	O III	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Maigne, *Lectures sur les principales inventions industrielles et les principales industries.*	Weidmann — *Görlich.* 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,50. *Questionnaire* 0,30.	Real-, gew.- u. handelsschul.	OIII/II	
de la Maisonfort, M. V., *Souvenirs d'une bleue.*	Stolte — *K. Meier.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	O II/I	In erster linie für mädchenschulen geeignet, aber auch privatlektüre für vollanstalten zur einführung in das zeitalter Ludwigs XIV.
Maistre, *La jeune Sibérienne.*	Renger — *Sarrazin.* M. 1,—.	mädchen	II	
—, —	Velhagen — *Klatt.* M. 0.70. Wb. 0,20.	mädchen	II	
—, *Le lépreux de la cité d'Aoste, Les prisonniers du Caucase.*	Velhagen — *d'Hargues.* M. 0.70. Wb. 0,20.	jede	III	
Maîtres Conteurs s. *Conteurs.*				
Malin, *Un collégien de Paris en 1870.*	Freytag — *Lade.* M. 1,25. Wb. 0,50.	jede	U II/III	Die ausgabe ist gut. Gegen den helden d. erzählung u. die chauvinistische darstellung werden einwände erhoben.
Malot, *En famille.*	Freytag — *Pariselle.* 2. abdr. M. 1,60. Wb. 0,70.	mädchen	II	
—, *Sans famille.*	Freytag — *Lade.* 3. abdr. M. 1,60. Wb. 0,60.	mädchen	II	
Marbot, *Campagne de 1809.*	Perthes — *Steinbach.* M. 1,50. Wb. 0,30.	knaben	U II	Viele übersetzungshilfen.
—, *Retraite de la Grande Armée* et *Bataille de Leipzig.*	Renger — *Stange.* M. 1,10.	knaben	II	Wörterbuch wäre erwünscht.
Margall, *En pleine vie* (4 erzählungen).	Freytag — *Röttgers.* M. 1,—. Wb. 0,40.	mädchen	II	Stoff unbedeutend, bis auf die letzte erzählung.
Margueritte, P. u. V., *Le désastre.*	Freytag — *Berni.* M. 2,— (mit wb.).	jede	I	Mit 2 karten und 2 plänen.
—, *Épisodes de la guerre de 1870/71.*	Gerhard — *Wasserzieher.* M. 1,60. Wb 0,40.	knaben	O II/I	Kommentar dürftig.
—, *Une famille de province en 1870—71.*	Freytag — *Busse.* M. 1,50. Wb. 0,50.	knaben	O II/I	Die verf. neigen zu gehässigem chauvinismus.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Médaillons. Biographies de quelques Françaises d'autrefois (divers auteurs modernes).	Weidmann — *Sance et Bondois.* (Ref.-ausg.) M. 1,60. Wb. 0,50.	mädchen	I	
Mérimée, *Colomba.*	Freytag — *Kuttner.* M. 1,50 Wb. 0,50.	jede	O II/I	Gründlicher kommentar.
—, —	Lindauer — *Buchner.* M. 1,—.	jede	O II/I	Text stark gekürzt. Anm. u. wb. nicht ausreichend.
—, —	Perthes — *Sturmfels.* M. 1,20. Wb. 0,60.	jede	O II/I	Manche überflüssige anmerk. Mit karte v. Korsika. Wb. zu teuer.
—, —	Renger — *Leitritz.* 3. aufl. M. 1,30.	jede	O II/I	
—, —	Velhagen — *Engwer.* 2. aufl. M. 1,30. Wb. 0,20.	jede	O II/I	Wesentlich verbesserte ausg. auch hinsichtlich des textes.
—, —	Weidmann — *Schmager.* 3. aufl. M. 2,—.	jede	O II/I	Diese ausgabe hat die wenigsten streichungen aufzuweisen und den gründlichst. kommentar.
Michaud, *Histoire de la première croisade.*	Renger — *Hummel.* 4. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	O III	
—, —	Perthes — *Aschenberg.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	O III	Verdeutschungen sowohl in d. anm. wie im wb.
—, *Histoire de la troisième croisade.*	Renger — Textausgabe. M. 0,60. Wb. 0,20.	jede	O III/U II	
—, —	Renger — *Klein.* M. 1,30. Wb. 0,30.	jede	O III/U II	
—, *Influence et résultats des croisades.*	Renger — *Hummel.* 2. aufl. M. 1,10. Wb. 0,25.	jede	O II	
—, *Mœurs et coutumes des croisades.*	Renger — *Hummel.* 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	O II	
Michelet, *Tableau de la France.*	Stolte — *Hartmann.* M. 1,20.	jede	I	
Mignet, *Histoire de la Révolution française.*	Perthes — *Mosheim.* M. 1,40. Wb. 0,20.	jede	I	Wb. u. anm. verbesserungsbedürftig.
—, *Hist. de la Rév. fr. depuis 1789 jusqu'en 1793.*	Velhagen — *Krause.* M. 1,60. Wb. 0,20.	jede	I	Die ausg. bedarf zur besseren übersicht einer durchgreifend. kürzung.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Mignet, *Histoire de la Terreur* (aus „*Hist. de la Rév. fr.*“).	Renger — *Ey.* 4. aufl. M. 1,50. Wb. 0,20.	—	—	Mit plan von Paris aus d. J. 1789.
—, *Vie de Franklin.*	Renger — *Voß.* M. 1,—.	jede	OII	Ein wörterbuch wird vermißt.
Mirabeau, *Discours choisis.*	Renger — *Klein.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	I	
—, —	Velhagen — *Grube.* M. 1,10. Wb. 0,30.	jede	I	Nur die B-ausg.
Molière,[1] *Don Juan.*	Leiner — *Laun.* M. 2,—.	knaben	I	
—, *George Dandin, Monsieur de Pourceaugnac.*	Leiner — *Laun.* M. 2,—.	knaben	I	
—, *L'avare.*	Freytag — *Splettstößer.* M. 1,20. (Ohne wb.)	jede	OII	
—, —	Leiner — *Laun, Knörich.* 2. aufl. M. 2,50.	jede	OII	
—, —	Lindauer — *Bauer, Link.* M. 1,20.	jede	OII	
—, —	Perthes — *Diebler.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	OII	
—, —	Renger — *Mangold.* 3. aufl. M. 1,20.	jede	OII	
—, —	Roßberg — *E. Müller.* M. 1,80.	jede	OII	
—, —	Stolte — *Humbert.* 2. aufl. M. 1,—.	jede	OII	
—, —	Teubner — *Bornecque, Junker.* (Ref.-ausg.) M, 1,20.	jede	OII	Die erläuterungen gehen über die OII hinaus.
—, —	Velhagen — *Scheffler.* M. 0,90. Wb. 0,20.	jede	OII	Mit 3 zeitgenössischen abbildungen.

[1] Im vergleich mit der kanonliste von 1902 haben sich die ansichten über die verwendung der Molièreschen stücke im unterrichte insofern geändert, als *Le misanthrope* bedingungslos, dagegen *Le malade imaginaire* mit widerspruch aufgenommen ist. Über den *Tartuffe* liegt kein urteil vor; hoffentlich bringt die nächste zeit auch hierüber klärung.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Molière, *L'avare.*	Velhagen — *Scheffler, Combes.* (Ref.-ausg.) M. 0,90.	jede	O II	Mit 3 zeitgenössischen abbildungen. Sehr sorgfältige ausgabe.
—, —	Weidmann — *Fritsche.* 2. aufl. M. 1,80.	jede	I	Der wissenschaftliche kommentar für lehrer und studierende wertvoll.
—, —	Weidmann — *Bernard.* (Ref.-ausg.) M. 1,50.	jede	I	Der über die bedürfnisse der schule hinausgehende kommentar f. lehrer und studierende geeignet.
—, *Le bourgeois gentilhomme.*	Leiner — *Laun.* 2. aufl. M. 1,80.	jede	O II	
—, —	Lindauer — *Waldmann.* M. 1,—.	jede	O II	Wb. lückenhaft, anmerkungen spärlich, die eine ergänzung durch den lehrer verlangen.
—, —	Renger — *Mangold.* 3. aufl. M. 1,20.	jede	O II	
—, —	Stolte — *Humbert.* M. 1,—.	jede	O II	
—, —	Velhagen — *Scheffler.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	O II	
—, *Les femmes savantes.*	Freytag — *Pariselle.* M. 1,50.	jede	I	
—, —	Lindauer — *Link.* M. 1,20.	jede	I	Wegen nicht ausreichend. erklärung einiger schwieriger stellen nur bedingt brauchbar.
—, —	Perthes — *Mosheim.* M. 1,50 (mit wb.).	jede	I	
—, —	Renger — *Mangold.* 3. aufl. M. 1,20. Wb. 0,25.	jede	I	
—, —	Velhagen — *Scheffler.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	I	Mit 2 abbildungen.
—, —	Weidmann — *Fritsche.* 2. aufl. M. 1,70.	jede	I	
—, *Les femmes savantes, Les précieuses ridicules.*	Leiner — *Laun, Knörich.* 2. aufl. M. 3,—.	studierende	—	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Molière, *Le malade imaginaire.*	Flemming — *Lotsch.* (Ausg. A) M. 1,50.	jede	OII	Akt I,1 ist gekürzt. — Die inhaltsangabe der einzelnen akte ist überflüssig. — Wegen seines possenhaften inhaltes u. seiner derben, nur auf der bühne wirksamen komik ist der *M. i.* als schullektüre beanstandet worden, um so mehr, da er auch in den schulausgaben von Hachette u. Delagrave fehlt.
—, *Le misanthrope.*	Perthes — *Meder.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	I	
—, —	Weidmann — *Fritsche.* 2. aufl. M. 2,—.	studierende	—	Wegen des wissenschaftlichen kommentars zum selbststudium geeignet.
—, *Les précieuses ridicules.*	Renger — *Mangold.* M. 0,90.	jede	I	
—, —	Velhagen — *Scheffler.* M. 0,75. Wb. 0,20.	jede	I	Nur die B-ausgabe. Mit 3 abbildungen.
—, —	Weidmann — *Fritsche, Hengesbach.* 2. aufl. M. 1,20.	jede	I	
Molière et le théâtre en France (Gaston Paris, Juleville, Lanson usw.).	Renger — *Wershoven.* M. 1,10.	jede	I	Wertvolle einführung in das verständnis der dramatischen litteratur Frankreichs im 17. jahrhundert.
Monod, *Histoire de France.*	Velhagen — *Dansac.* (Ref.-ausg.) M. 1,60.	jede	I	Als ergänzende privatlektüre vorgeschlagen, weil besonders die politische und kulturgeschichtliche entwickelung berücksichtigt ist.
Morceaux choisis (Diderot, Rousseau, Voltaire).	Velhagen — *Vælkel.* M. 1,30. Wb. 0,20.	jede	I	Viele übersetzungshilfen, darunter einige mißlungene.
Musset, *Auswahl.*	Renger — *Dannheißer.* M. 1,10.	jede	I	
Napoléon Ier, *Proclamations militaires.*	Lindauer — *Bauer.* M 1,20.	knaben	I	Kommentar oberflächlich.
Napoléon Ier, Histoire de (Corréard, Duruy, Jung).	Flemming — *Wershoven.* M. 1,70. Ausg. A.	jede	I	Als privatlektüre zur ergänzung des geschichtlichen unterrichts brauchbar. Sach- u. spracherklärungen lückenhaft.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Sainte-Hélène, l'Histoire de Napoléon Ier depuis Waterloo jusqu'à sa mort. (Antommarchi, Frémeaux, Montchenu, Rosebery, Thiers.)	Weidmann — *Mühlan.* M. 1,—. Wb. 0,40.	jede	I	Einleitung u. anm. in franz. sprache sind nicht überall zu billigen. Als privatlektüre wegen d. ergreifenden darstellung in erster linie zu empfehlen.
Naurouze, *La mission de Philbert.*	Freytag — *Engwer.* M. 1,60. Wb. 0,70.	jede	U II	1. teil des kulturgeschichtlichen romans Les Bardeur-Carbansane (1749 bis 1757).
—, *Frères d'armes.*	Freytag — *Roller.* M. 1,20. Wb. 0,60.	jede	U II	2. teil von les Bardeur-Carbansane (1760—1778) behandelt d. unabhängigkeitskrieg der Vereinigten Staaten. Die sprachlichen anm. u. d. wb. zeigen manche lücken.
—, *A travers la tourmente.*	Freytag — *Balke.* M. 1,50. Wb. 0,60.	jede	U II	3. teil von les Bardeur-Carbansane schildert die französische revolution. Viele übersetzungshilfen.
—, *L'otage.*	Freytag — *Pfeffer.* M. 1,50. Wb. 0,60.	jede	U II	4. teil von les Bardeur-Carbansane behandelt den feldzug in Spanien 1808—1813. Manche übersetzungshilfen.
—, *Séverine.*	Freytag — *Aug. Müller.* M. 1,25, Wb. 0,60.	jede	U II	5. teil von les Bardeur-Carbansane behandelt den ausgang Napoleons 1814 bis 1815.
Niox, *Histoire de la guerre franco-allemande.*	Freytag — *Bretschneider.* M. 1,20. Wb. 0,75.	knaben	II	Mit 2 kartenskizzen. Außer der kriegsgeschichte einige ausschnitte aus zeitgenössischen schilderungen, um die persönlichen erlebnisse u. eindrücke wiederzugeben. Der hohe preis d. wörterbuchs wird beanstandet. Privatlektüre in I.
Nouvelles, Choix de nouvelles modernes. Bd *1.* (Bornier, Daudet, Maupassant, Theuriet.)	Velhagen — *Wychgram.* M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	III	
—, Bd. *2.* (Daudet, Legouvé, Maupassant, Rod, Theuriet.)	*Dieselben.* M. 1,10. Wb. 0,30.	jede	II	
—, Bd. *3.* (About, Coppée, Féval usw.)	*Dieselben.* M. 0,80. Wb. 0,30.	jede	II	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Nouvelles, Choix de nouvelles modernes. Bd. 6. (Mérimée, Peloux.)	Velhagen — *Grube.* M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	II	Wegen des unbedeutenden inhaltes einiger novellen als privatlektüre zuzulassen. Bd. 4 und 5 sind wegen ihres wertlosen inhaltes abgelehnt.
—, — (Arène, Daudet, Bornier, Maupassant, Theuriet).	Velhagen — *Wychgram, Riegel.* (Ref.-ausg.) M. 0,80.	jede	II	
Nouvelles choisies (Cladel, Foley, Normand).	Renger — *Kreßner.* M. 1,10.	jede	I	
Quatre nouvelles modernes (Claretie, Daudet, Laboulaye, Legouvé).	Roßberg — *Hubert.* M. 1,80.	jede	II	*Iron et Finette* (Laboulaye) für OIII passend.
Orateurs français depuis la révolution française jusqu'à nos jours.	Weidmann — *Engwer.* M. 1,40. Wb. 0,25.	jede	I	
Pailleron, *Le monde où l'on s'ennuie.*	Freytag — *Banner.* 2. abdr. M. 1,60. Wb. 0,30.	jede	I	
—, —	Velhagen — *Werner.* M. 1,60. Wb. 0,20.	jede	I	
Paris, A travers —.	Velhagen — *Krause.* M. 1,40. Wb. 0,30.	jede	I	Mit plan, kärtchen u. 18 abbildungen. *Für kursorische lektüre geeignet.*
Paris et ses environs.	Renger — *Leitritz.* 3. aufl. M. 2,—. Wb. 0,30.	jede	I	Mit abbildungen, karte und plan. *Für kursorische lektüre geeignet.*
Paris sous la Commune.	Velhagen — *Krause.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	II/I	Mit kärtchen. In den anm. viel überflüssiges. Nur privatlektüre.
Parlamentsreden aus der zeit von 1789—1814.	Freytag — *Schulenburg.* M. 1,50 (ohne wb.).	knaben	I	Kursorische lektüre zur ergänzung der geschichte der revolutionszeit. — Die hälfte der seitenzahl verteilt sich auf 15 redner mit 17 reden, die zum teil nur bruchstückweise wiedergegeben sind, daher als geeigneter lektürestoff angefochten werden.
Porchat, *Les deux auberges.*	Renger — *Strohmeyer.* M. 1,—. Wb. 0,30.	jede	UII	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Racine, *Athalie.*	Perthes — *Harczyk.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	II/I	Der dem modernen empfinden fremde stoff ist keine dankbare Lektüre. Für den kommentar bleibt noch viel zu tun.
—, —	Renger — *Hummel.* 3. aufl. M. 1,20.	jede	II/I	
—, —	Stolte — *Hartmann.* M. 1,20.	jede	II/I	
—, —	Velhagen — *Jarochowsky.* M. 0,90. Wb. 0,20.	jede	II/I	
—, *Britannicus.*	Perthes — *Harczyk.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	I	
—, —	Renger — *Lengnick.* 2. aufl. M. 1,—.	jede	I	
—, —	Stolte — *Hartmann.* M. 1,—.	jede	I	
—, —	Velhagen — *Scheffler.* M. 0,90. Wb. 0,20.	jede	I	
—, —	Weidmann — *Franke, Gundlach.* 2. aufl. M. 1,20.	gymnasien	I	Wegen der zahlreichen lateinischen belegstellen f. real- u. höhere mädchenschulen ungeeignet.
—, *Iphigénie.*	Freytag — *Berni.* M. 1,40 (mit wb.).	jede	II/I	
—, —	Velhagen — *Sturmfels.* M. 0,90. Wb. 0,20.	jede	II/I	
Rambaud, *Histoire de la civilisation en France.* 2 bände.	Velhagen — *H. Müller.* I. bd. M. 1,30. Wb. 0,20.	jede	II	Die anmerk. sehr gründlich, aber weitschweifig.
—, —	II. bd. M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	I	Das letzte drittel d. 2. bändch. besteht fast nur aus litterarischen notizen.
Récits d'auteurs modernes.	Zwißler — *Kreßner.* M. 1,20.	jede	O II	
Reclus, *En France.*	Weidmann — *K. Meyer.* 2. aufl. M. 1,40. Wb. 0,60.	jede	O II/I	Mit karte. Einzelne abschnitte werd. beanstandet.
—, *la Belgique.*	Velhagen — *Vogel.* M. 1,40. Wb. 0,20.	jede	I	Nur als privatlektüre zu verwenden.
Révolution, Hist. de la Rév. française (Barrau, Lamartine, Michelet, Mignet, Taine, Thiers u. a.).	Roßberg — *Steinmüller.* M. 1,50.	knaben	O II/I	Erklärungen nicht frei v. unklarheiten.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Révolution, Hist. de la Rév. franςse (beinahe dies. verf.).	Velhagen — *Gaßmeyer.* M 1,20. Wb. 0,20.	knaben	OII/I	Mit 1 übersichtskarte.
—	Weidmann — *Wershoven.* 2. Aufl. M. 1,50.	knaben	OII/I	Mit 6 abbildungen und 1 plane von Paris. Wegen der schriftsteller zweiten ranges als privatlektüre vorgeschlagen.
—, *Memoiren aus der revolutionszeit 1794 bis 1804* (Barras, Bourrienne, Larévellière-Lépeaux, Mme de Remusat).	Velhagen — *Hanauer.* M. 0,90. Wb. 0,20.	knaben	I	Wegen der subjektiven darstellung als privatlektüre neben der klassenlektüre eines werkes über d. revolution tauglich.
Richepin, Ginisty, *Scènes et esquisses de la vie de Paris.*	Flemming — *K. Sachs.* Ausg. A. M. 1,80. Wb. 0,50.	jede	OII/I	Für realanstalten besonders geeignet, sonst als privatlektüre für die prima der gymnasien verwendbar.
—, —	*B-Ausgabe*			Die franz. anm. erfordern vielfach d. gebrauch des wb.
Le Roman français, Pages choisies du roman français. 1ère Série: Chateaubriand à Flaubert (de Maistre, Chateaubriand, Hugo, de Vigny, de Musset, Th Gautier, Mérimée, Tœpffer, Balzac, Sand, Flaubert), *le roman du romantisme.*	Roßberg — *Glauser.* M. 1,80.	jede	I	Ausstattung musterhaft. Geschickte auswahl. Die entwickelungsgeschichte des franz. romans befriedigt nicht ganz. Manche franz. anm. überflüssig, die deutschen übersetzungen nicht immer glücklich. *Als privatlektüre*
—, 2me Série: les romanciers idéalistes et les romanciers rustiques de Sandeau à Coppée (Sandeau, Feuillet, Cherbuliez, Fabre, Droz, Theuriet, Pouvillon, Claretie, Coppée).	Roßberg — *Glauser.* M. 1,50.	jede	I	Verschiedene druckfehler. Infolge der geringeren zahl von schriftstellern macht diese auswahl einen geschlosseneren eindruck als die des ersten bandes. Sehr anregend und wertvoll.
—, 3me Série: Les romanciers naturalistes (Daudet, Zola, Maupassant, Loti).	Roßberg — *Glauser.* M. 1,50	jede	I	Dieser band ist am sorgfältigsten bearbeitet und infolge des knappen rahmens am ehesten imstande, eine der gebräuchlichsten novellensammlungen als klassenlektüre zu ersetzen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Le Roman français, Pages choisies du roman français, 4me Série: Le roman contemporain (A. France, Bourget, Bazin, Rod, Margueritte, Prévost).	Roßberg — *Glauser*. M. 1,50.	jede	I	Auswahl, obwohl weniger glücklich als in den vorhergehenden bänden, gibt einen klaren überblick über d. romanciers psychologues et moralistes.
Romanciers du XIXe siècle (Mérimée, Dumas père, Loti, Zola).	Flemming — *Hasberg*. Ausg. A. M. 1,50. Wb. 0,50.	jede	OII/I	
Rosseeuw de Saint-Hilaire, Mlle Cécile, *La fille du braconnier*.	Perthes — *Soltmann*. 4. Aufl. M. 1 (mit wb.).	mädchen	III	
Rousseau, *Morceaux choisis des oeuvres de R.*	Velhagen — *Rudolph*. M. 1,20 (ohne wb.).	jede	I	Anregende privatlektüre, obwohl die zweckmäßigkeit der auswahl bezweifelt wird.
Rousseau s. auch *Morceaux choisis*.				
Rousset, *Le blocus et la capitulation de Metz* (aus *La seconde campagne de France*).	Lindauer — *Gaßner*. M. 0,90.	knaben	II	
—, *La guerre franco-allemande de 1870-71*.	Weidmann — *Foß*. 2. Aufl. M. 1,40. Wb. 0,25.	jede	OII/I	
Saintes, Mme de, *Thérèse ou l'enfant volé*.	Kühtmann — *Lion*. 13. aufl. M. 1 (mit wb. u. anm.).	mädchen	IV	
Saint-Hilaire, Mme de, *Courage et bon coeur*.	Kühtmann — *Lion*. 9. aufl. M. 0,90 (mit wb. u. quest.).	jede	III	
Sainte-Hélène, s. Napoléon.				
Saintine (Boniface), *Picciola*.	Renger — *Lengnick*. M. 1,20. Wb. 0,25.	jede	II	
Saint-Simon, *Memoiren (1692—1699)*.	Stolte — *Mager* M. 1.	knaben	I	Privatlektüre zur belebung des entsprechenden Geschichtspensums. Die anm. lassen öfter im stich.
Sand, George, *La mare au diable*.	Freytag — *Keil*. M. 1,50 (m. wb.).	mädchen	II	Mit 2 abbildungen und 1 karte.
—, —	Perthes — *Haas*. M. 1,20. Wb. 0,20.	mädchen	II	
—, *La petite fadette*.	Velhagen — *Rosenthal*. M. 1,10. Wb. 0,20.	jede	II	Gründliche sprach- u. sacherklärungen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Sandeau, *Madeleine.*	Kühtmann — *Lion.* 10. Aufl. M. 1 (mit wb. u. Quest.).	mädchen	II	Überflüssige grammatische anm. und übersetzungshilfen. Wozu das questionnaire?
—, —	Velhagen — *Ziegler.* M. 1,20. Wb. 0,20.	mädchen	II	
—, *Mademoiselle de la Seiglière.*	Perthes — *Engelke.* M. 1,60. Wb. 0,20.	jede	II/I	
—, —	Renger — *Sarrazin.* 5. aufl. M. 1,60.	jede	II/I	
—, —	Stolte — *Hartmann.* 7. aufl. M. 1,60. Wb. 0,20	jede	II/I	
—, —	Velhagen — *Krause.* M. 1,60. Wb. 0,20.	jede	II/I	
—, —	Velhagen — *Krause, Riegel.* (Ref. ausg.) M. 1,60.	jede	II/I	Ohne wb. nicht zu gebrauchen, da viele seltenere wörter gar nicht erklärt sind.
—, *Mlle de la Seiglière* (Roman).	Freytag — *O. Schmidt.* M. 1,20. Wb. 0,50.	jede	OII	
—, *La roche aux mouettes.*	Velhagen — *Strüver.* M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	OIII/II	Nur B-ausgabe!
Sarcey, *Le siège de Paris.*	Kühtmann — *Hengesbach.* 2. aufl. M. 1. Wb. 0,25 u. anm.	jede	I	
—, —	Perthes — *E. Meyer.* M. 1,40. Wb. 0,20.	jede	I	Mit 2 kärtchen. Die anm. werden zum teil beanstandet.
—, —	Renger — *Cosack.* 7. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30.	jede	I	Mit 1 karte.
—, —	Velhagen — *Krause.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	I	Mit 1 karte. Viele übersetzungshilfen.
—, —	Velhagen — *Krause, Montaubric* (ref. ausg.). M. 1,20.	jede	I	Kommentar nicht einwandfrei und lückenlos.
Saussure, H. B. de, *Le Montblanc et sa première ascension.*	Weidmann — *Peschier.* M. 1,50.	jede	OII	Mit 1 karte.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Schuré, *Les grandes légendes de France.*	Freytag — *Gaßner.* M. 1,20. Wb. 0,50.	jede	O II/I	Glücklich zusammengestellt mit hervorkehrung des geschichtlichen.—Mit 2 abbildungen.
—, *Sites et paysages historiques* (aus *Les grandes légendes de France*).	Weidmann — *Hellmers.* M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	O II/I	Mit 4 abbildungen.
Scribe, Mon étoile.	Lindauer — *Buchner.* M. 1,—.	jede	II	Wegen des unbedeutenden stoffes zur privatlektüre empfohlen.
—, —	Velhagen — *Waetzoldt.* M. 0,70. Wb. 0,20.	jede	II	
—, *Le verre d'eau.*	Freytag — *Friedrich.* M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	II	Einige anm. werden als eselsbrücken und wegen der unhaltbaren erklärung grammatischer erscheinungen beanstandet.
—, —	Lindauer — *Walther.* M. 1,20.	jede	II	
—, —	Perthes — *Thoene.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	II	
—, —	Renger — *Rolfs.* M. 1,10.	jede	II	
—, —	Stolte — *Hartmann.* M. 1,—.	jede	II	
—, —	Velhagen — *Fahrenberg.* M. 0,90. Wb. 0,20.	—	—	Anm. u. wb. enthalten viel überflüssiges.
Scribe et Legouvé, *Bataille de dames.*	Freytag — *Hamann.* M. 1,20.	jede	II	Die anm. sind fast ausschließlich übersetzungshilfen. Verschiedene druckfehler.
Ségur, *Histoire de Napoléon el de la Grande Armée.* 2 teile.	Velhagen — *Schmager.* à M. 1,40. Wb. à 0,20.	knaben	II	B-ausgabe. Mit 1 übersichtskarte.
—, *Incendie de Moscou et retraite de la Grande Armée.*	Perthes — *Steinbach.* M. 1,20. Wb. 0,20.	knaben	II	Mit 2 karten.
—, *Moscou et le passage de la Bérézina.*	Velhagen — *Strüver.* M. 1,20. Wb. 0,20.	knaben	II	Mit 1 übersichtskarte.
—, *Nap. à Moscou, Passage de la Bérézina.*	Renger — *Hemme.* 5. aufl. M. 1,50.	knaben	II	Mit 4 plänen.
—, *Passage de la Bérézina.*	Teubner — *Schwalbach.* 2. aufl. M. 0,90.	knaben	II	

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Sévigné, Mme de, *Lettres.* (Auswahl.)	Velhagen — *Kabisch.* M. 1,10. Wb. 0,20.	jede	II	
Souvestre, *Au bord du lac.*	Velhagen — *Engwer.* M. 1,10. Wb. 0,20.	jede	OIII/UII	
—, *Au coin du feu.*	Perthes — *C. Reichel.* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	II	
—, —	Renger — *Mohrbutter.* M. 1,10. Wb. 0,40.	jede	OIII/UII	
—, —	Stolte — *Humbert.* 2. aufl. M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	OIII/UII	
—, —	Lindauer — *Bauer, Link.* M. 1,20.	jede	OIII/UII	Questionnaire überflüssig.
—, — (5 erzählungen.)	Velhagen — *Bock.* M. 1,—. Wb. 0,20.	jede	II	
—, *Les Clairières* (6 erzählungen aus *Les Clairières*).	Velhagen — *Huot.* M. 0,90. Wb. 0,20.	jede	II	
—, *Le chevrier de Lorraine.*	Freytag — *Speyer.* M. 1,10 (mit wb.).	jede	II	
—, —	Kühtmann — *Erzgraeber.* 2. aufl. M. 0,80. Wb. 0,25.	—	—	Anmerk. (kostenlos) besonders.
—, *Confessions d'un ouvrier.*	Renger — *Josupeit.* 2. aufl. M. 1,10. Wb. 0,40.	jede	OII/I	Inhalt fesselnd. Anmerk. nicht einwandfrei.
—, *Sous la tonnelle.*	Lindauer — *Buchner.* M. 1,—.	jede	III	Moral aufdringlich und lehrhaft.
—, —	Velhagen — *Huot.* M. 0,80. Wb. 0,20.	jede	III	
Staël, Mme de, *De l'Allemagne.*	Velhagen — *Franz.* M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	I	
Taine, *L'ancien régime*[1] (aus *Les origines de la France contemporaine*).	Stolte — *Hartmann.* M. 1,—.	knaben	OI	
—, —	Velh. — *Sturmfels.* M. 1,40. Wb. 0,20.	knaben	OI	Die sacherklärungen könnten noch mannigfaltiger sein.
—, *Napoléon Bonaparte* (aus *Les origines de la Fr. cont.*).	Perthes — *Herlet.* M. 1,50. Wb. 0,50.	knaben	OI	

[1] Sämtliche ausgaben können nur in einer *guten* Prima gelesen werden.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Taine, *Napoléon Bonaparte* (aus *Les origines de la Fr. cont.*).	Stolte — *Hartmann.* 2. aufl. M. 1,20.	knaben	O I	
—, —	Velhagen — *Sahr.* M. 1,20. Wb. 0,20.	knaben	O I	Mit 1 porträt.
—, —	Weidmann — *A. Schmitz.* 3. aufl. M. 1,40.	knaben	O I	
—, *Les origines de la France contemporaine.*	Freytag — *Rolin.* M. 1,60.	knaben	O I	Die häufigen übersetzungshilfen nicht immer geschickt.
—, —	Lindauer — *Gaßner.* M. 1,—.	knaben	O I	68 seiten text können kein richtiges bild von dem schriftsteller liefern.
—, *Voyage aux Pyrénées.*	Weidmann — *Faust.* M. 1,20. Wb. 0,30.	realanstalten sem.	O II/I I	Nur privatlektüre, wb. nicht sorgfältig, fußnoten gehören in den anhang.
Theuriet, *Les enchantements de la forêt.*	Renger — *Rolfs.* M. 1,—.	jede	II/I	
—, *Ausgewählte erzählungen.*	Stolte — *Franz.* M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	O II	
Thierry, *Histoire d'Attila.*	Renger — *Wershoven.* 2. aufl. M. 1,30.	jede	II/I	Mit 1 karte.
—, *Lettres sur l'histoire de France.*	Weidmann — *Beckmann.* M. 1,20.	jede	I	
Thiers, *Bonaparte en Égypte et en Syrie.*	Stolte — *Hartmann.* 3. aufl. M. 1,40. Wb. 0,20.	jede	II	Mit 4 karten und plänen.
—, *Bonaparte in Ägypten und Syrien.*	Perthes — *Beckmann.* M. 1,20. Wb. 0,40.	jede	II	Mit 1 karte.
—, *Histoire de l'expédition d'Égypte.*	Perthes — *Beckmann* (Ref.-ausg.). M. 1,20. Wb. 0,40.	—	—	B-ausgabe.
—, *Expédition de Bonaparte en Égypte et en Syrie.*	Roßberg — *Schulze.* M. 1,80.	jede	II	
—, *Expédition d'Égypte.*	Freytag — *Weyel.* M 1,50. Wb. 0,40.	jede	II	Mit 3 abbildungen und 4 karten.
—, —	Kühtmann — *Leitritz.* M. 1,—. Wb. 0,30.	jede	II	Mit 5 karten.
—, —	Renger — *Klein.* 7. aufl. M. 1,50. Wb. 0,30.	jede	II	Mit 3 karten.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Thiers, *Expédition d'Égypte.*	Velhagen — *Grube.* M. 1,10. Wb. 0,20.	jede	II	Mit 2 karten.
—, *Campagne d'Italie.*	Renger — *Althaus.* 2. Aufl. M. 1,50.	jede	O II	Mit 1 karte und 2 plänen.
—, —	Velhagen — *Bandow.* M. 1. Wb. 0,20.	jede	O II	Mit 2 übersichtskarten. B-ausgabe.
—, *Waterloo.*	Velhagen — *Schmidt* M. 1,20. Wb. 0,20.	jede	II/I	Mit 1 übersichtskarte.
Tœpffer, *Nouvelles Genevoises.* 1. teil	Velhagen — *Bandow.* M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	II	Nur B-ausgabe zugelassen. 3. u. 4. teil als A-ausgaben abgelehnt.
2. teil	M. 0,80. Wb. 0,30.			
Trois ouvriers français (Palissy, Jacquard, Richard Lenoir).	Kühtmann — *Wershoven.* M. 1. Wb. 0,40.	jede	II	
Tulou, *Enfants célèbres.*	Weidmann — *Dannheiser.* M. 1,20. Wb. 0,30.	jede	U II	Viele anm. sind nur „übersetzungshilfen".
Verne, *Cinq semaines en ballon.*	Kühtmann — *Opitz.* M. 1,20.	jede	O III	Die fußnoten und das Questionnaire müssen beseitigt u. die anmerkungen erheblich vermindert werden.
—, *Le tour du monde en 80 jours.*	Velhagen — *Cosack.* M. 1,40. Wb. 0,30.	jede	II	Als privatlektüre brauchbar.
deVigny, *A.*, *Cinq Mars, ou Une conspiration sous Louis XIII.*	Renger — *Strien* 3. aufl. M. 1,20.	jede	II/I	
—, —	Zwißler — *Bretschneider.* M. 1.	jede	II/I	
—, *La veillée de Vincennes, Laurette ou Le cachet rouge.*	Lindauer — *Buchner.* M. 1,20.	knaben	II	Stoff u. bearbeitung sind beanstandet.
—, —	Velhagen — *B. Breest.* M. 0,80. W. 0,20.	knaben	II	Anm. vorwiegend übersetzungshilfen.
—, *La vie et la mort du capitaine Renaud.*	Koch (Nürnberg) — *Buchner.* M. 0,80.	knaben	O II/I	Anm. häufig unklar; druckfehler nicht selten.
Voltaire, *Guerre de la succession d'Espagne* (a. *Siècle de Louis XIV*).	Renger — *Foß* M. 1,40.	jede	II/I	
s. auch *Morceaux choisis.*				

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Voyageurs et inventeurs célèbres.	Weidmann — *Wershoven.* 4. Aufl. M. 1,50. Wb. 0,60.	jede	II	
Zola, *La catastrophe de Sedan* (aus *La débâcle*).	Kühtmann — *Ackermann.* 2. Aufl. M. 0,90.	jede	O II	
—, *La bataille de Sedan.*	Renger — *Lotsch.* M. 1,40. Wb. 0,30.	knaben	O II/I	Mit 1 plan.
—, *La débâcle.*	Velhagen — *Wespy.* M. 1,50. Wb. 0,30.	jede	O II/I	Mit 2 übersichtskarten. Der „roman" ist ganz ausgeschieden, um das politisch-nationale um so schärfer hervortreten zu lassen.

sammelwerke (Gedichtsammlungen, lesebücher, realien, litteraturgeschichten).

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schulgattung	klasse	bemerkungen
Auswahl französischer gedichte.	Renger — *Gropp u. Hausknecht.* 94. b. 99. Tausend. M. 2. Komment. M. 2,20.	jede	III/I	
Französische gedichte.	Freytag — *Schlüter.* M. 1,40 (mit wb.).	jede	III/I	
Sammlung französischer gedichte.	Gerhard — *Wasserzieher.* M. 1. Anm., wb. 0,40.	jede	III/I	Von den 54 gedichten gehört Béranger fast ein drittel, daher reicht die sammlung wohl kaum für vollanstalten aus.
Auswahl verschiedener französischer gedichte.	Lindauer — *Appel.* M. 0,80.	jede	III/I	Nur die dichter d. 19. jahrh. sind berücksichtigt.
Sammlung französischer gedichte.	Perthes — *Unruh.* M. 2. Kommentar M. 1,50. Wb. 0,50.	jede	III/I	In der reichhaltigkeit d. auswahl aus den dichtern des 19. jahrhunderts und in der gründlichkeit d. kommentars steht diese sammlung an erster stelle.
Choix de poésies françaises (früher *Anthologie des poètes français).*	Velhagen — *Engwer.* M. 2. Anm. Übers. und wb. M. 1,80.	jede	III/I	Mit 17 bildnissen. Geschickte zusammenstellung; die dichter des 19. jh. sind bevorzugt; fleißiger kommentar.
Poésies françaises.	Kühtmann — *Sarrazin.* 2. aufl. M. 1. Wb. 0,30.	jede	IV/I	Kommentar (m. 1) für die hand des lehrers.
— —	Weidmann — *Wershoven.* 2. aufl. M. 2,20 (mit anm., verslehre u. biogr. angaben).	jede	III/I	Hilfsbüchlein mit übertragungen und besprechungen (m. 1).

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
Morceaux choisis des poètes français, particulièrement des poètes lyriques du XIXe siècle.	Roßberg — *Graz.* M. 2,40.	jede	OIII/I	Weniger reichhaltige als geschmackvolle auswahl, die neben einer andern gedichtsammlung mit vorteil benutzt werd. kann. *Tableau sommaire de la litt. française* wegen seines auch die mittelalterliche litt. umfassenden überblickes geht über die schule hinaus.
Anthologie französischer prosaiker.	Velhagen — *Fuchs.* M. 2,50. Anm. M. 1,—.	jede	O II/I	Auswahl fast rein litterar-geschichtl.
Französisches lesebuch.	Renger — *Dickmann, Heuschen.* *2 aufl.* M. 2,—. Wb. 0,60.	jede	III/ UII	Einige von den erzählungen bis s. 41 könnten fortgelassen u. dafür das kulturgeschichtl. im 5. abschnitt stärker berücks. werden.
Französisches lesebuch.	Schulze (Cöthen) — *Wershoven.* 8. aufl M. 2,70.	jede	III/II	Das mod. schrifttum ist zu wenig berücksichtigt. Die geschichte d. altertums kann füglich entbehrt werden. Das sorgfältig bearbeitete wb. u. die sacherklärung. zeigen lücken.
Französisches lesebuch. 2. teil.	Teubner — *Bœrner, Pilz.* M. 3,—.	lehrer-seminare	—	Litteraturlesebuch mit einem kurzen litteraturabriß.
Französisches lese- und realienbuch.	Velhagen — *Roßmann, Schmidt.* 3. aufl. M. 3,50.	jede	III/I	Mit reichem bilderschmuck, 1 karte von Frankreich u. plan v. Paris. Eine hervorragende leistung.
La France, Anthologie géographique.	Renger — *Leitritz.* 2. aufl. M. 2,20. Wb. 0,40.	jede	II/I	Mit 24 abbildungen und 1 karte.
La France, choix de lectures de géographie.	Freytag — *Steffen.* M. 1,20.	jede	II/I	Mit 5 karten. Geschickte ausw. 76 s. text, 30 s. anm.
La France et les Français.	Velhagen — *Kühn.* 3. aufl. 1906.	jede	III/II	Mit reichem bilderschmuck, 1 karte v. Frankreich und 1 plan von paris. Die briefe über Paris könnten etwas inhaltreicher und weniger „geplauder" sein. Für III klassenlektüre, für II kursorische lekt.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schul-gattung	klasse	bemerkungen
La France en zigzag.	Flemming — *A. Brunnemann.* M. 1,60. Wb. 0,50. Ausg. A.	jede	II/I	Als klassenlektüre wenig geeignet; als privatlektüre u. zu sprech- und stilübungen tauglich. Zahlreiche abb. u. 1 karte v. Frankr.
Frankreich, Geschichte, land und leute.	Weidmann — *Wolter.* 3. aufl. 1. teil. M. 2,80. Wb. 0,80. 2. teil. M. 2,20. Wb. 0,80.	jede	III/II	
Les provinces françaises.	Weidmann — *Bornecque, Mühlan.* M. 1,60. Wb. 0,50.	real-anstalten	II/I	Nur als privatlektüre zulässig wegen des einseitig belehrenden stoffes. Wörterbuch lückenhaft, einige sacherklärungen unrichtig.
Kron, *En France.*	Bielefeld (Freiburg i. B.). 4. aufl. M. 2,50.	mädchen	I u. seminar	Mit plan v. Paris.
—, *Le petit Parisien.*	Bielefeld. 13. aufl. M. 2,50. Wb. 1,50.	knaben	OII/I	Mit plan v. Paris.
	Vocabulaire explicatif M. 1,—.	gymn.	OIII/I	
—, *Französische sprechübungen.*	Bielefeld. 5. aufl. M. 1,25. (Mit wb.)	real.	OIII/UII	
Tivier, *Histoire de la littérature française.*	Gerhard. M. 2,—. Wb. 0,40.	jede	OII/I	Der kompendiarische charakter des buches empfiehlt es kaum z. klassenlekt.
Tableau de l'histoire de la littérature française.	Velhagen — *Fuchs.* M. 1,60. Wb. 0,30.	jede	OII/I	Mit zahlreichen abbildungen. Nur als kursorische oder privatlektüre verwendbar.

Hannover. Dr. W. Tappert.

BERICHTE.

XIII. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG IN HANNOVER

am 8.—11. juni 1908.

ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Dienstag, den 9. juni, vorm. 9 uhr, im festsaale des alten rathauses.

(Fortsetzung.)

Nach wiederaufnahme der sitzung werden die auf der tagesordnung stehenden vorträge entgegengenommen. Es sprechen prof. dr. *Philippsthal*-Hannover über *Taines weltanschauung und ihre deutschen quellen* und direktor dr. *Engwer*-Berlin über *Französische malerei und französische litteratur im XIX. jahrhundert.*

Beide vorträge, die starkem interesse begegneten, werden in den *N. Spr.* im wortlaut zum abdruck kommen. Wir gehen infolgedessen auf den inhalt hier nicht weiter ein.

Sodann führt realschulprof. dr. *Eichler*-Wien in seinem vortrage über *Hochdeutsches sprach- und kulturgut im modernen englischen wortschatz* das folgende aus:

Das in betracht kommende wortmaterial ist in zwei gruppen zu zerlegen. Die wörter der ersten gruppe dringen durch vermittelung einer anderen, namentlich der französischen sprache in die englische. Sie umfaßt viele begriffe aus dem rechtsleben, der verwaltung, des kriegs- und waffenwesens, und namen für geräte. Viele adjektive und verben verdanken gleichfalls rittertum und heraldik ihre verbreitung. Daneben zeigen sich abstrakta, deren abstammung sich noch nicht feststellen läßt. Auffällig ist die häufig auftretende tatsache, daß bodenständige altenglische ausdrücke sogar verwandter abstammung durch dieses wortmaterial, das von außen eindringt, ersetzt werden. Zu erklären sind diese fälle nur durch genaues studium der zugrunde liegenden realien und ihrer feinen unterschiede, weshalb die herstellung von realienbüchern notwendig ist. Die zweite hauptgruppe sind lehnwörter direkter übernahme und meist jüngeren datums. Hier spielen

fachausdrücke der wissenschaft eine große rolle, während andere begriffskreise sich schwer abgrenzen lassen. Aber alle diese fremden ausdrücke werden gänzlich anglisirt in schreibung und aussprache.

Eine besprechung knüpft sich auch an diesen vortrag nicht an.

ZWEITE ALLGEMEINE SITZUNG.

Dienstag, den 9. juni, nachm. 3 uhr.

Den vorsitz führt prof. dr. *Sachs*. Nachdem prof. dr. *Schröer*-Köln über *Shakespeare-übersetzungen* gesprochen — der vortrag wird in den *N. Spr.* erscheinen —, erhält geheimrat prof. dr. *Münch* das wort zu dem thema: *Über die frage der vorbildung der lehrer der neueren sprachen.*

Der redner führt aus:

Gewisse erfahrungen und eindrücke, namentlich der letzten jahre, lassen es wünschenswert erscheinen, trotz mancher für verzicht sprechender gesichtspunkte noch einmal zu zusammenhängender äußerung das wort zu nehmen. Der wirkliche durchschnittliche stand der dinge scheint noch immer mehr zu wünschen übrig zu lassen, als man annehmen möchte. Was die einzelnen studirenden der neueren sprachen von ihrer schule an verstehen und können mitbringen, bleibt vielfach weit unter dem für die universität erwarteten; und was die kandidaten in der die studien abschließenden staatsprüfung aufweisen, läßt oft die seltsamsten lücken der persönlichen ausbildung erkennen. Historisches wissen um die sprache dünkt ihnen noch immer das allein wesentliche. Ergänzung der rechten studien*grundlage* wäre das nötigste, richtige fernere organisation des studiums — durch die studirenden selbst sowie durch geeignete einrichtungen und persönlichen beistand — das weitere bedürfnis. Eine ähnliche sichere grundlage wie die altphilologen in latein und griechisch können auch die realvollanstalten nach der natur der sache ihren abgehenden schülern leider nicht wohl mitgeben: weder die stundenzahl noch das gewicht im gesamtlehrplan noch die komplizirtheit der lehraufgabe würde das ermöglichen. Vielfach wirken auch ältere humanistische gepflogenheiten in diesem unterricht hemmend. Der erzielung einer wirklich befriedigenden aussprache bei der gesamtheit der schüler müßte eine viel vollere bedeutung beigemessen werden, als noch immer zu geschehen scheint: es ist ganz verkehrt, darin ein unwürdiges ziel zu sehen. Offenbar sind es nun auch keineswegs just die auf der schule in den lebenden sprachen besonders tüchtigen, die sich zum studium derselben zu entschließen pflegen; es sprechen bei dieser entschließung wohl sehr oft äußere rücksichten mit. So müßte denn die erste zeit des universitätsbesuches eigentlich vor allem der vervollständigung der konkreten grundlage, der vervollkommnung im elementaren, gewidmet werden. Besonders irrig ist es, ohne vorher erworbene kenntnis des englischen diese sprache alsbald zugleich praktisch und wissenschaftlich angreifen zu wollen und damit die tatsächliche bedeutung der ersteren aufgabe stark zu unterschätzen.

Namentlich führt die gleichzeitige beschäftigung mit den verschiedenen sprachstufen ohne vorhergehende volle festigkeit auf der einen (der gegenwärtigen) naturgemäß zu viel verwirrung und unsicherheit. Die organisation des akademischen studiums durch den einzelnen studirenden selbst ist hier überhaupt eine äußerst schwierige sache: zumal es so viel und vielerlei ist, was miteinander erworben werden soll, und zumal wenn der kreis ohne rücksicht auf die wirklich vorhandene zeit und kraft über das gebührende und nötige maß hinaus ausgedehnt werden soll. Was dann in den prüfungen schließlich von den nebeneinanderstehenden examinatoren erwartet wird, würde die allergünstigsten äußeren und inneren bedingungen bei den kandidaten voraussetzen, die natürlich nur ausnahmsweise erfüllt sind. An interesse für die entwickelung ihrer studenten fehlt es den professoren der neueren philologie offenbar durchaus nicht: aber die schwierigkeiten des *gesamt*studiums scheinen doch von dem einzelnen fachmann nicht leicht recht ermessen zu werden. Hier wäre ein bestimmterer austausch, eine organisirende vereinbarung unter den fachdozenten dringend wünschenswert. Sichtlich lassen sich jetzt die studenten auch viel zu sehr von falscher, in ihren kreisen bewahrter überlieferung bestimmen. Ihnen aufklärend auf den rechten weg zu verhelfen, hat sich schwerer erwiesen, als erwartet werden konnte. Sie möchten sich möglichst früh als angehende gelehrte fühlen, anstatt ernstlich sich allseitig persönlich durchzubilden. Dabei ist auch nicht wenig bequemlichkeit und sprödigkeit im spiele. Verfrühte beschränkung auf ein spezialgebiet oder ein dissertationsthema ist ein weiterer übelstand, und häufig ein verhältnismäßig langes verweilen bei einem solchen thema. Ein falscher begriff von wissenschaftlichkeit beherrscht weithin die geister, und eine ganz unberechtigte geringschätzung sonstiger persönlicher bildungsziele — unberechtigt zumal für den jugendlehrer. Nicht als ob die einführung in die wirkliche wissenschaft und in wissenschaftliches denken ihnen erspart oder vorenthalten werden dürfte! Das würde den rang und wert der lehrer sehr herabdrücken. Aber der begriff der wissenschaftlichkeit darf nicht zu eng gefaßt werden und keine falsche herrschaft innerhalb der bildungsaufgabe ausüben. Bei der ohnehin nötig werdenden vermehrung der neuphilologischen professuren ließe wohl eine gewisse verteilung der aufgabe, auch je nach der persönlichen geistesart der einzelnen, sich erhoffen. Worin die eigentliche berufstüchtigkeit des neusprachlichen lehrers bestehe, das kann nicht einfach von dem standpunkt der theoretischen wissenschaft aus bestimmt werden. Doch mit alledem sollte zunächst anregung zu weiterer und eindringender erwägung gerade auch in den kreisen der universitätslehrer gegeben werden: freier austausch und vereinbarung (statt des versuches einer regelung von einer offiziellen zentralstelle aus) wird um so dankenswerter sein, als die innere notlage der studirenden und prüflinge im neusprachlichen fache zur zeit außerordentlich

groß ist. Den studirenden selbst geeignete ratschläge zu geben, möchte der vortragende nochmals versuchen, und er unterbreitet seine formulirung von zehn geboten für junge neuphilologen, nebst erläuterungen, dem urteil der versammlung:

ZEHN GEBOTE FÜR JUNGE NEUPHILOLOGEN, MIT ERLÄUTERUNGEN.

1. *Eine sprache, die du demnächst lehren willst, mußt du wirklich verstehen und wirklich können.* Glaube nicht, daß das leicht sei, auch nicht bei einer für leicht geltenden sprache. Nur mit eindringlichem, ausdauerndem und vielseitigem bemühen kannst du dies ziel in befriedigender weise erreichen.

2. *Denke nicht, daß du dem von der schule mitgebrachten wissen und können der sprache im wesentlichen nur ein historisch-wissenschaftliches studium hinzuzufügen habest.* Deine kenntnis der grammatik muß eine vollständige und durchaus sichere werden, dein wortschatz muß sich (insbesondere auch für die konkreten gebiete) außerordentlich und beständig erweitern, deine beherrschung der physischen seite der sprache muß nicht nur volle korrektheit der aussprache einschließen, sondern auch auf bestimmtes phonetisches wissen begründet sein; deine lektüre muß, verschiedenen perioden zugewandt, im ganzen einen ansehnlichen umfang erreichen, und du mußt dich befähigen, nicht bloß stilgerecht zu schreiben, sondern auch über geschriebenes richtig zu urteilen.

3. *Glaube nicht, daß das können einer sprache aus dem wissen ihrer normen sich natürlich ergebe.* Parallel mit der linie der erkenntnis muß beständig die der übung laufen, ebenso parallel mit allem theoretischen erfassen oder ergründen die bildenden beziehungen. Wisse, daß der lehrer einer lebenden sprache in besonderem sinne und maß ein durchgebildeter mensch sein muß, der namentlich gewandtheit, lebendigkeit und verständnis fremden lebens nicht vermissen läßt.

4. *Sieh in dem praktischen können nichts verächtliches, weil es auch bei nicht wissenschaftlich gebildeten anzutreffen ist.* Für dich muß es eine seite der vertrautheit mit der sprache bilden, die eben nicht eine bloß theoretische sein kann.

5. *Entschließe dich beizeiten mit bestimmtheit für deine studienfächer und ziehe den kreis nicht allzu weit, damit du zur rechten zeit die rechte einheit und geschlossenheit erreichst.* Langes herumtasten mußt du vermeiden, da es gilt, in mäßiger zeit viel und vielerlei zu erarbeiten. Bei den der sprache deiner wahl verwandten und benachbarten sprachen wirst du unter gewöhnlichen verhältnissen dich auf eine vorläufige einführung in ihre eigentümlichkeit zu beschränken haben, woran sich eine eindringendere beschäftigung in späterer zeit unschwer anschließen kann.

6. *Suche das rechte gleichgewicht, wie zwischen wissenschaftlichem erkennen und persönlichem, vielseitigem üben, so überhaupt zwischen rezeptivem und selbsttätigem studium, ebenso aber auch zwischen der geschichtlichen*

entwickelung der sprache und ihrem gegenwärtigen bestand. Glaube nicht, über alle gebiete vorlesungen hören zu müssen, und noch weniger, mit dem hören der vorlesungen schon das wesentliche gewonnen zu haben. Vertiefe dich in die früheren sprachstufen nicht, bevor du auf der gegenwärtigen hinlänglich sicher geworden bist. Widme der erkenntnis des vergangenen keinen so großen bruchteil deiner gesamtzeit, daß du darüber die lebendige anschauung und beherrschung der lebenden sprache versäumst. Fühle dich nicht vorzeitig als „romanist“ oder „anglist“, während du noch ein stümper geblieben bist im französischen oder englischen.

7. *Geh nicht verfrüht von dem allgemeinen studium zum speziellen über, obwohl du natürlich deine vorliebe einer bestimmten lektüre oder sonst bestimmten einzelgebieten zuwenden darfst.* Namentlich aber widme dich nicht bestimmten wissenschaftlichen einzelthemen, etwa behufs doktordissertationen, bevor du eine befriedigende allgemeine höhe und sicherheit erreicht hast, also der regel nach erst in den beiden letzten semestern des universitätsbesuches (der mit einschluß dieser besonderen arbeit zehn semester nicht überschreiten soll). Bemühe dich für die dissertation um ein thema, das nicht wesentlich nur geduldige arbeit in einseitig enger bahn erfordert und daher für die erhöhung deiner geistesbildung keinen eigentlichen ertrag gibt.

8. *Meine nicht, daß es einen wert habe, eine möglichst große anzahl von schriftwerken irgendwie durchgelesen zu haben, aber beschäftige dich mit einer auswahl gründlich.* Im übrigen laß eine gute chrestomathie dir immer zur hand sein, ebenso wie ein nicht zu knappes lexikon; letzteres auch, um jede unsicherheit und etwaige unregelmäßigkeit der wortbetonung und der aussprache der einzelnen wörter allmählich zu überwinden. Übe dich übrigens immer auch in lautem und lebendigem lesen französischer oder englischer texte; mache dich mit auserlesener dichtung völlig vertraut; strebe über äußerlichem übersetzen zu lebendigerer innerer anschauung des fremden tatgehaltes.

9. *Nimm alle gelegenheiten wahr, mit ausländern zu verkehren, ausländer zu hören, fremdnationales leben kennen zu lernen;* aber glaube nicht, daß jeder ausländer deine aussprache und sprechfertigkeit wirklich zu beurteilen bereit und geneigt sei: höre darüber nicht auf, deinem können zu mißtrauen. Geh ins ausland, wenn du in der lage bist, und sieh dich recht vielseitig im dortigen leben um; aber glaube nicht, daß die rechte aussprache, betonung, ausdrucksweise dir dort angeflogen kommen, daß du stete selbstkontrolle unterlassen darfst.

10. *Verschieb nicht alles positiv einzuprägende, so wenig wie das durch übung zu erwerbende, auf die letzte zeit vor der prüfung;* vertraue übrigens, daß auch in der prüfung verständnis, lebendiges können und urteilsfähigkeit über bloßes gedächtniswissen geschätzt wird.

(Lang anhaltender beifall.)

Es schließt sich eine lebhafte aussprache an.

Prof. dr. *Suchier*-Halle dankt herrn geheimrat Münch herzlich für die offenherzigkeit, mit der er sich über den schul- wie über den universitätsbetrieb geäußert hat, und bezeichnet diese zehn gebote als so trefflich, daß man sie jedem studenten in die hand geben müßte.

Die gedanken und beobachtungen des vortragenden seien im allgemeinen gewiß gut und wahr. Gewiß sei es richtig, daß leute auf die universität kommen, die nicht viel gelernt haben und eine schlechte aussprache mitbringen, aber daß sie die majorität bilden, sei doch wohl nicht zuzugeben. Auf studenten, die aus den schulen von direktor Walter oder prof. Klinghardt hervorgegangen sind, werde es sicher nicht zutreffen. Einige kämen ja auf die universität mit dem glauben: die moderne sprache können wir, die haben wir auf der schule gelernt; was wir noch hinzulernen müssen, das ist das mittelalterliche und das alte französisch und englisch. Daß solche verkehrte anschauungen sich in der prüfung rächen müßten, sei selbstverständlich. Keinesfalls aber nähmen die studirenden in ihrer mehrheit einen solchen stand ein, wie er vom vortragenden geschildert worden sei, und ein blick in die vorlesungsverzeichnisse tue dar, daß die moderne sprache und litteratur auf manchen universitäten doch einen großen raum einnehme, z. b. in Halle und in Göttingen.

„Ich möchte sodann, angeregt durch einige wendungen, die von dem herrn *vortragenden* gebraucht wurden, noch auf einen punkt kommen. Ich habe einmal eine eingabe an das ministerium gemacht, weil ich über diese fragen selbst natürlich nachgedacht und mich gefragt habe, wie das besser werden kann. Ich habe mir gesagt: unsere mediziner haben eine wahre wohltat in dem sogenannten physikum; das fällt in die mitte des studiums hinein, und da werden eine menge dinge abgetan, die dann wegfallen. Ich habe den herrn minister gebeten, doch gütigst in erwägung zu ziehen, ob nicht ein solches zwischenexamen für unsere neuphilologen gut wäre (Sehr gut!), z. b. nach dem dritten oder vierten semester über phonetik und aussprache (Bravo!). Die aussprache muß da vollkommen genügend sein. Jemand, der einen sprachfehler hat, oder dessen ohr nichts taugt, der eignet sich nicht zum sprachlehrer. Man kann da feststellen, ob jemand zum lehrer der neueren sprachen gänzlich ungeeignet ist. Wenn es aufgeschoben wird bis zum schluß des studiums, nachdem einer acht oder zehn semester studirt hat, dann ist es zu spät, um noch ein neues studium anzufangen. Auf diese meine eingabe habe ich eine antwort erhalten, die durchaus ablehnend lautete, und die von herrn geheimrat Münch ausgefertigt war, im auftrage des ministers. Ich weiß nicht, welche erwägungen dahin geführt haben, aber ich möchte die anwesenden herren doch bitten, die frage einmal ins auge zu fassen, ob den studirenden nicht eine wahre wohltat geschehen würde, wenn wir ein solches zwischenexamen hätten, in dem phonetik und aussprache gründlich dargelegt werden müßten, um so das staatsexamen noch

weiter zu entlasten. Denn im staatsexamen wird zu viel auf einmal verlangt." (Sehr richtig!)

Redner betont schließlich noch, daß auch ihm eine teilung zwischen französisch und englisch eine große förderung mit sich zu bringen scheine. Auch hält er eine verständigung zwischen den universitätslehrern und ihrer vorgesetzten behörde, wie sie von dem vortragenden angedeutet wurde, für möglich und nützlich. Die universitätsvorlesungen und -übungen müßten eine etwas festere organisation haben, gewisse vorlesungen müßten an allen universitäten geboten werden, es müßte dafür gesorgt werden, daß sie überall gehalten würden. (Lebhafter beifall.)

Geh. regirungsrat prof. dr. *Münch* erklärt, daß er durchaus nicht etwa verkennen wolle, daß manche schulen auf dem fraglichen gebiete gutes leisten, die majorität tue es aber doch nicht genügend. Die vorlesungen über neue litteratur- und sprachstufen täten es auch noch nicht, sondern die studenten müßten davon notiz nehmen und gebrauch davon machen, und die hielten eben zum großen teile immer noch die fast ausschließliche beschäftigung mit den älteren stufen für die hauptsache. Daß prof. Suchier eine verständigung der dozenten untereinander auch für wünschenswert und möglich hält, sei sehr erfreulich; wenn die dozenten mit einem plane an das ministerium herantreten wollten, so würde dieses ihm gewiss das wohlwollendste interesse entgegenbringen; der anstoß müsse aber von den professoren selber ausgehen. Die wirkung auf die studenten werde sich dann bald fühlbar machen. Auch seine zehn gebote, wenn man sie dazu für geeignet halte, möchte redner nicht bloß mit seiner, sondern mit der autorität des neuphilologentages und einer größeren anzahl fachleute verbreitet sehen.

Was die vom vorredner erwähnte verfügung anlange, so könne die sache sich nur so verhalten, daß redner nur die anschauungen des ministers mitgeteilt und wiedergegeben habe.

Von prof. dr. *Suchier* wird das bestätigt.

Prof. dr. *Klinghardt* weist zunächst darauf hin, daß er schon vor 15 jahren in den *Englischen Studien* sehr dringlich empfohlen habe, ein solches zwischenexamen einzuführen. Er ist überzeugt, daß das eine ganz außerordentliche wohltat wäre.

„Ein zweiter punkt, den ich berühren wollte, ist dieser. Seit einer ganzen reihe von jahren werden allerdings moderne gegenstände an den universitäten zum gegenstande von vorlesungen gemacht, es wird aber damit doch zunächst nur ein schein der umwandlung hervorgerufen. Erst dann würde das wirklich modernisirend wirken auf die tätigkeit der studenten, wenn diese gegenstände zugleich in die reihe der prüfungsfächer einträten, wenn die studenten wüßten: es wird über Byron und die neueste litteratur ebenso examinirt wie

über Beowulf. Aber das habe ich bis jetzt noch nicht gehört.“ (Lebhafter widerspruch.)

Prof. dr. *Morsbach*: „Es scheint doch notwendig, daß über die universitätsverhältnisse, wie sie jetzt bestehen, und die, zum teil wenigstens, vollkommen verkannt zu werden scheinen, einige aufklärung gegeben wird. Ich kenne jedenfalls die verhältnisse, wie sie bei uns herrschen, und auch an anderen universitäten. Was herr kollege Klinghardt zuletzt gesagt hat, ist das gerade gegenteil von dem, was in Göttingen der fall ist. (Sehr richtig!) Insofern bin ich auch herrn geheimrat Münch sehr dankbar, daß wir infolge seines vortrages gelegenheit haben, uns auszusprechen, und wir sind auch selbstverständlich gern bereit, mit Ihnen in einer kommission, oder wie Sie sonst wünschen, zusammenzutreten, um die vorbildung der studenten auf der universität gründlich zu besprechen. Glauben Sie, meine herren, daß uns das sehr am herzen liegt.

„Eine menge übelstände gibt es, aber nicht alles kann ich unterschreiben, was auch herr geheimrat Münch gesagt hat. Es scheint mir, als wenn er seine informationen doch in erster linie an der universität Berlin gesammelt habe. Für Göttingen jedenfalls trifft vieles nicht zu.

„Wir halten nicht bloß vorlesungen über neuere litteraturgeschichte, sondern auch übungen, und zwar so intensiv, als die zur verfügung stehende zeit das erlaubt, gerade über Byron z. b., der vorhin erwähnt wurde. Es wäre ja lächerlich, wenn ein anglist an einem dichter wie Byron vorübergehen wollte. Früher war es anders. Ich bitte jedoch, den toten keinen vorwurf zu machen. Sie haben die wissenschaft begründet, sie mußten mit dem fundament anfangen (Sehr richtig!) und konnten nicht gleich weitergehen. Aber wir sind in anderer lage. Wir haben die aufgabe, das neuphilologische gebiet in einem umfange zu bearbeiten, an den die frühere zeit nicht gedacht hat. Es würde sich nur fragen, ob wir hinter unserer zeit zurückgeblieben sind. Ich glaube, daß das nicht der fall ist. Wir sind bestrebt, unsere pflicht zu tun, so gut wir können. Und was in Göttingen geschieht, das geschieht, glaube ich, an einigen anderen universitäten noch intensiver. Jedenfalls wird diese seite nicht vernachlässigt.

„Dazu kommt noch ein anderes, was ich wenigstens in meinen vorlesungen beständig im auge habe und durchführe; das ist, daß ich alles aufs neuenglische beziehe, auf die zusammenhänge der alten zeit und der jetztzeit beständig hinweise. In allen vorlesungen finden zahlreiche belehrungen statt über das moderne englische leben, und darin, daß das moderne leben in das historische licht gesetzt wird, scheint mir ein großer wert zu liegen. Wenn unsere anglisten nach England kommen, dann sollen sie nicht, wie man das oft erlebt, wenn sie das fremdartige sehen, darüber lächeln. Hat der junge mann aber die

historische unterlage kennen gelernt, weiß er, wie das alles gewachsen ist, wie der engländer an seiner vergangenheit hängt, und daß er ein recht hat, daran zu hängen, so lächelt er nicht mehr darüber."

Auch in anderen punkten weicht der redner von den anschauungen geheimrat Münchs ab, z. b. in bezug auf die doktordissertationen und die ganze ausbildung der neuphilologen. Was die letztere betrifft, so scheine Münch die absicht zu haben, die studirenden durch alle semester hindurch genau stufenmäßig auszubilden, habe er doch mehrfach von einer einteilung des stoffes bis auf den tag gesprochen. In wissenschaftlichen dingen gehe aber eine solche schematische stoffeinteilung nicht an. Die wissenschaft — das habe Münch selbst sehr schön ausgeführt — berühre sich mit der kunst; man könne mit nutzen nur arbeiten, wenn man in der rechten stimmung ist. Wichtig sei, daß die vorlesungen eine gewisse stufenfolge innehielten, daß alle gebiete der anglistik und romanistik in etwa vier jahren mit ziemlicher gleichmäßigkeit zu ihrem rechte kämen und das moderne leben in keiner stunde unberücksichtigt bleibe. In Göttingen seien die vorlesungen von ihm, dem redner, und seinem kollegen prof. Stimming in dieser weise geordnet.

Der wundeste punkt sei einer, der ohne die mithilfe der regirung nicht geändert werden könne: die verquickung so vieler fächer — germanistik, anglistik, romanistik: „Das alles zu beherrschen ist ganz unmöglich. Unsere jungen leute werden einfach erdrückt. Sie bekommen keine allgemeine bildung, weil sie sich in so viele fächer hineinarbeiten müssen. (Sehr richtig!) Ich habe schon vor zehn jahren — vergeblich — eine eingabe an das ministerium gemacht. Es wäre aber gar nicht schwer, die trennung von oben herab einfach zu dekretiren.

„Auf der inspektionsreise, die schon herr kollege Stimming berührt hat, haben wir zum teil ausgezeichnete erfahrungen gemacht. Daß nicht alles gut war, ist selbstverständlich; es sind auch nicht alle professoren gut und hervorragend. Wir haben vor allen dingen die erfahrung gemacht, daß es gar nicht auf die methode ankommt, sondern auf die persönlichkeit. (Bravo!) Gerade mit den entgegengesetzten methoden haben wir die gleichen guten erfolge gesehen. Man soll nicht schematisiren — diese lehre haben wir damals gezogen." (Lebhafter beifall.)

Geh. regirungsrat prof. dr. *Münch* erkennt an, daß in Göttingen nichts weiter zu wünschen sei, anderwärts um so mehr. Da herrsche bei den studirenden die falsche auffassung, daß es vornehmlich auf die alten sprachstudien ankomme. Altfranzösische kollegien seien überfüllt, neufranzösische wenig besucht. Aber was die universität als solche tue, sei nur die eine seite der sache; die andere seite, sich in eigener arbeit weiterzubilden, liege bei den studenten selber, und sie zu richtigen anschauungen zu bringen, dazu ruft redner die mithilfe

der universitätsdozenten auf. Es müßte darum gebeten werden, die prüfungsordnung zu revidiren.

D. L. Savory, M. A., hat in dem jahre, in dem er als englischer lektor in Marburg wirkt, die erfahrung gemacht, daß die studenten ganz verschieden vorgebildet auf die universität kommen. Die einen verstehen jedes gesprochene englische wort, die anderen fast nichts. Dann sei ihnen die akademische freiheit hinderlich. Die jungen leute kämen zur universität und wüßten kaum, was sie anfangen sollen. Wenn sie wie in Oxford ihren tutor hätten, wenn sie nur zweimal in der woche eine halbe stunde von ihm anleitung erhielten, was sie lesen sollen usw., dann würde ihnen schon viel geholfen sein. Auch die notwendigkeit, sich beim studium und in der lehrtätigkeit auf *eine* sprache zu beschränken, statt ihrer zwei oder drei zu treiben, betont redner scharf. Es ist für einen lehrer sehr schwer, fast unmöglich, von einer stunde zur anderen mit der sprache zu wechseln. Ein lehrer, der sich auf *eine* sprache beschränken kann und sie durchaus beherrscht, bringt seine schüler viel weiter als ein anderer. Konzentration sei die forderung, die für die neuphilologen erhoben werden müsse.

Schluß der sitzung nach 5 uhr.

ERSTE SITZUNG DER PÄDAGOGISCHEN SEKTION.

Mittwoch, den 10. juni, morgens 8 uhr, im saale des Kestner-museums.

Den vorsitz führt prof. dr. *Philippsthal*, der einleitend mitteilt, daß auf beschluß der vorversammlung in dieser „pädagogischen sektion" nur vorträge stattfinden werden, die debatten und beschlußfassungen dagegen in der dritten allgemeinen sitzung im alten rathause. Damit wird auch die beschlußfassung über die der zwölften tagung in München vorgelegten leitsätze — punkt zwei der tagesordnung — in die dritte allgemeine sitzung verlegt.

Prof. *Martin*-München fügt zu diesem punkte erklärend hinzu:

„... Die bezeichnung ‚erste sitzung der pädagogischen sektion' könnte immerhin falsche vorstellungen erwecken. In der delegirtensitzung ist darum bestimmt worden, daß die verhandlungen dieser sogenannten ersten sitzung der pädagogischen sektion die bedeutung und den wert einer vollen plenarsitzung haben sollen. Das ist wohl auch im interesse der gegenstände, die zur verhandlung kommen. Es sind lauter schulmethodische fragen angesetzt, und der starke besuch der sitzung zeigt, daß sämtliche teilnehmer der sektionssitzung genau dasselbe interesse entgegenbringen wie den allgemeinen sitzungen. Gerade vom standpunkte der schule aus müssen wir dagegen verwahrung einlegen, daß etwa diese schulmethodischen dinge wie etwas nebensächliches betrachtet werden. Es ist gestern nachmittag wiederholt betont worden, daß universität und schule fühlung miteinander suchen sollen und wollen, und diese fühlung würde auf einmal verloren gehen, wenn

wir sagen: das ist eine sektionssitzung, die nur die schule angeht und über die dann nur kurz referirt wird. Ich glaube, daß es nötig ist, das hier vorzubringen, damit es als direktive für den künftigen vorstand bei aufstellung der nächsten tagesordnung dienen kann." (Lebhaftes „sehr richtig!")

Das wort erhält reallehrer dr. *Uhlmayr*-Nürnberg zu seinem vortrage über das thema: *Der fremdsprachliche unterricht vor dem forum des pädagogischen kritizismus.*

Der redner führt aus: Der sprachunterricht diente früher hauptsächlich der formal-logischen schulung, während jetzt die forderung der praktischen sprachbeherrschung in den vordergrund gestellt wird. Was der schüler aber durch die erwerbung von sprechfertigkeit gewinnt, ist nicht viel. Das sprechen einer fremdsprache ist wohl als virtuosität zu schätzen, aber nicht notwendig für die höhere bildung. Der bildungswert der praktischen handhabung einer fremden sprache ist gering, weil diese handhabung weder einen inhalt gibt, noch sinn oder herz bildet. Auch der fremdsprachliche aufsatz ist von sehr fragwürdigem geistbildenden werte; geistbildend ist nur der aufsatz in der muttersprache, der klarheit und ordnung in die gedanken bringt. Fremdsprachliche produktion ist ebenso schädlich wie buchstäbliche übersetzung, weil dadurch die schüler sich daran gewöhnen, an die worte statt an die dinge zu denken, „bedeutende geister finden ihre befriedigung nur an inhalten", und der fremdsprachliche unterricht soll vor allem inhalt geben, indem er zur kenntnis der völker, ihrer kultur und ihrer meisterwerke führt und das gemüt bereichert. Darum muß die lektüre die grundlage des unterrichts wie der prüfung sein; die hinübersetzung dagegen muß ebenso wegfallen wie der fremdsprachliche aufsatz. Das ziel muß sein, die fremde sprache zu verstehen, nicht sie zu gebrauchen, und zu diesem verstehen genügt die kenntnis von 3000 wörtern, die sich in vier jahren erwerben läßt; vom fünften jahre ab kann sich dann der unterricht wesentlich mit der buch- oder kultursprache beschäftigen, d. h. mit der lektüre. Eine neunklassige schule kann bei solchem betriebe ihre schüler entlassen mit der fähigkeit, einen nicht zu schweren text und einen nicht zu schweren fremdsprachlichen vortrag zu verstehen. Für die lehrer der neueren philologie ist, was Bayern und Süddeutschland betrifft, zu wünschen, daß sie, wie in Norddeutschland so häufig, sich eine lehrbefähigung im deutschen erwerben.

Der vortragende faßt seine anschauungen in folgende leitsätze zusammen:

> Der *produktive*, d. h. der auf handhabung der fremden sprache abzielende fremdsprachliche unterricht entspricht nicht dem wesen und dem zwecke der erziehungsschule, darum ist es im interesse einer gedeihlichen entwickelung des schulwesens notwendig, daß der fremdsprachliche unterricht *rezeptiv* werde, d. h. in ziel

und methode auf das verstehen der geschriebenen und gesprochenen sprache sich beschränke. — Dementsprechend soll die lektüre die basis nicht bloß des unterrichts, sondern auch der prüfung sein. In dieser sollen hinübersetzung sowie freie arbeiten wegfallen; diktat und herübersetzung sollen die wesentlichen prüfungsmittel bilden. (Lebhafter beifall.)

Es spricht sodann prof. *Pinloche*-Paris in deutscher sprache über die frage: *Inwiefern ist die übersetzung in die fremdsprache zulässig?*

Der redner hält nach seinen erfahrungen an pariser schülern, die nach direkter methode unterrichtet worden sind und eine sehr bemerkenswerte sprechfertigkeit besitzen, den fremdsprachlichen aufsatz für ein ungeeignetes unterrichtsmittel, weil der gedankenkreis des schülers schon in der muttersprache, noch viel mehr in der fremden sprache zu beschränkt und sein aktiver wortschatz viel zu gering ist. Der passive wortschatz des schülers ist unendlich viel größer als der aktive. Dieses minus an aktivem wortschatz, das hauptsächlich im geistigen teile der sprache, in den idiomatischen wendungen und, was noch wesentlicher ist, in den syntaktischen formen liegt, muß durch den unterricht gedeckt werden. Hinderlich ist da aber — namentlich was die deutsche sprache betrifft, die einen unermeßlichen komplex darstellt, zu dessen durchmessen jahrelange arbeit gehört — der mangel an zeit. So kommt man mit der direkten methode nicht aus und muß zu künstlichen mitteln greifen. Das wichtigste davon ist die übersetzung, und zwar die hinübersetzung im rechten sinne, die jedesmal vom lehrer sorgfältig vorzubereitende übersetzung mit nachahmung der musterhaften formen und wendungen, die in dem gelesenen texte vorgekommen sind, eine übersetzung, welche sklavische wörtlichkeit und einzelsätze vermeidet. (Wie der redner sich diese arbeit denkt, macht er an einer reihe von beispielen klar, die er den zuhörern gedruckt in die hand gibt.) Diese art der hinübersetzung bietet den besten maßstab dafür, wie weit der schüler befähigt ist, die fremden formen zu erfassen und wieder zu verwenden, das heißt den passiven wortschatz zu einem aktiven umzubilden. (Lebhafter beifall.)

Schluß der sitzung.

DRITTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 10. juni, vormittags 10 uhr, im saale des alten rathauses.

Den vorsitz führt prof. dr. *Morsbach.*

Außerhalb der tagesordnung erhält das wort prof. *Gromaire*-Paris. Er überbringt eine einladung der *Société française des professeurs des langues vivantes de l'enseignement public* für einen internationalen kongreß für neuere pädagogik und philologie, der zu ostern 1909 in Paris abgehalten werden soll. An den beratungen werden alle berufsgenossen, gleichgültig, ob einheimische oder fremde, mitglieder einer gesellschaft

oder nicht, als redner und antragsteller sich beteiligen können. Eine liebenswürdige aufnahme ist den gästen gewiß.

Der *vorsitzende* dankt für die freundliche einladung. Er richtet dann an die versammlung die dringende bitte, angesichts der reichen tagesordnung in den nachfolgenden debatten über die vielen vorliegenden thesen sich so kurz wie möglich zu fassen, um so mehr als manche dieser thesen so allgemein gehalten seien, daß man ihnen gar nicht widersprechen könne. Bekehren würden die anhänger der einen methode die der anderen auch durch viele worte nicht, doch könne jeder aus den erfahrungen des anderen noch etwas lernen und, je nach seiner eigenart, für seine unterrichtstätigkeit verwerten.

Den ersten punkt der tagesordnung bildet der vortrag von prof. *Schweitzer*-Paris über *Les ressources de la méthode directe. Explication d'un texte français.*

Der in französischer sprache gehaltene vortrag, der sich durch außerordentliche lebhaftigkeit und anschaulichkeit auszeichnet, wird von der versammlung mit gespanntem interesse und starkem beifall aufgenommen. Er wird in den *N. Spr.* im wortlaut zum abdruck gelangen.

Der *vorsitzende* bemerkt dazu, daß der vortrag wieder gezeigt habe, daß der unterricht nach der neueren methode, betrieben wie es prof. Schweitzer eben gezeigt, tatsächlich eine große kunst sei. Nicht allzu viele neuphilologen würden von den mitteln, die prof. Schweitzer vorgeführt, modulation, geste, mimik usw., einen so vielseitigen gebrauch machen können wie der vortragende, dem übrigens gewiß selbst auch manche bedenken, die der methode entgegengehalten werden könnten, nicht verborgen geblieben seien.

Zur einleitung einer beschlußfassung über die von ihm auf dem zwölften neuphilologentage in München vorgelegten leitsätze seines vortrages „Aneignung und durcharbeitung des wortschatzes im neusprachlichen unterricht" erhält nunmehr das wort direktor *Walter*-Frankfurt:

„Wir neuphilologen haben ein gewisses recht, unzufrieden zu sein mit den lehrplänen, die wir bekommen haben. Früher, als die neueren bestrebungen noch nicht im gange waren, wurde vor allen dingen eben die übersetzungsmethode gepflegt. Dann kamen die neueren bestrebungen hinzu, und nun galt es, auch das sprechen eingehend zu pflegen. Es ist also das alte zum teil geblieben, das neue hinzugekommen. Der lehrer soll in den wenigen stunden nach verschiedenen richtungen arbeiten, er wird kontrollirt einerseits mit der übersetzung, andererseits mit der freien arbeit und sieht sich dadurch allerdings vor der unmöglichkeit, allen diesen verschiedenen anforderungen, die an ihn gestellt werden, gerecht zu werden.

„Die frage ist, ob wir aus dem dilemma, in dem wir uns befinden, nicht herauskommen können. Da wir nicht alles machen können, müssen wir eben eins machen, und dies eine muß psychologisch be-

gründet sein. Da müssen wir verzichten auf die vielen dinge, die wir fortwährend treiben, und in denen der mißerfolg zum großen teil begründet liegt. Wir haben ja zum größten teil die methode noch gar nicht rein entwickeln können und dürfen. Es wird immer noch verlangt: in der oberrealschule müssen die schüler in einem fache eine übersetzung und in dem anderen einen aufsatz liefern. Das kreuzt sich also. Wir müssen fordern, daß wir ausschließlich auf dem einen wege arbeiten und die nebenwege fallen lassen, und der weg, den wir vorzuschlagen haben, ist der: in die sprache selbst hineinzugehen und durch das sprechen dazu zu gelangen, die sprache zu handhaben, das sprechen nicht als selbstzweck zu behandeln, sondern als mittel zum zweck. Denn durch das sprechen wird der wortschatz gut und sicher eingeprägt.

„Im anfangsunterricht natürlich, wo wir den kindern auch kleine gedichte vorführen und an den gedichten die aussprache üben, müssen wir auch die muttersprache mit heranziehen. Aber wir werden sie doch mehr und mehr fallen lassen und können an diesen kleinen gedichten schon viel erklären durch die in den leitsätzen und heute von prof. Schweitzer angegebenen mittel. Aber es ist von wichtigkeit, daß der schüler stets wisse, wo er das wort gelernt hat. Er muß stets rechenschaft darüber ablegen können, wo ein wort vorkam, damit er zur beherrschung des wortschatzes in leichter weise gelangt. Wenn man eine große zahl von übungsstücken durchgearbeitet hat oder auf einer höheren stufe sich befindet, dann ist es eine große freude für die schüler, solche übungen machen zu dürfen, und gleichzeitig eine erholung für den lehrer. Da ruft der schüler ein wort und ruft zugleich den auf, der das wort sagen soll. Der antwortende gebraucht das wort im satzzusammenhange. Es kann aber auch so verfahren werden: das wort, das in dem satzzusammenhange vorkommt, kann durch ein anderes wort oder auf sonstige weise erklärt werden. Also andauernde feststellung des besitzstandes, festhalten der stellen, wo die ausdrücke gelernt worden sind, darauf kommt es an.

„Eine ausgezeichnete übung ist es sodann, die dringend zu empfehlen ist, daß, wenn ein neuer ausdruck gewonnen worden ist, der schüler nicht nur den satz angibt, in dem er den ausdruck gelernt hat, und den ersatz des ausdrucks durch andere wörter, sondern daß er auch beispielsätze bildet. Die betreffende wendung muß der schüler also anwenden, muß sie in irgend einem satze geben, am besten in solchen natürlich, die beziehungen zu seinen eigenen erfahrungen haben, und wenn er diese sätze mit der wendung richtig bilden kann, dann kann man überzeugt sein: er versteht die wendung. Es können in kurzer zeit eine ganze anzahl solcher sätze gebildet werden, und die schüler erlangen bald eine große gewandtheit darin.

„Von herrn prof. Pinloche ist hervorgehoben worden, daß er mit dem schreiben betrübende erfahrungen gemacht habe, indem sich

die schüler ihren aufsatz französisch zurecht gelegt hätten, um ihn dann deutsch zu machen. Dazu ist zu sagen: es muß das fortwährend in der schule geübt werden. Wenn ein stück durchgearbeitet ist, muß man sich sofort in der stunde davon überzeugen: was haben die schüler gelernt? Sie lernen doch die worte im zusammenhang in der stunde. Denn davon sind wir hoffentlich abgekommen, daß wir zusammenhanglose reihen von vokabeln lernen lassen und damit unsere schüler so außerordentlich beschweren, wie das früher so oft der fall gewesen ist, wo man erst nachträglich die sätze dazu bekam. Wenn man in der stunde ein stück durchgearbeitet hat, dann ist es pflicht und schuldigkeit, in der stunde auch den schülern nachzuweisen: das könnt ihr schon; und sie können es ganz gewiß schon.

„In dieser weise muß man also arbeiten, daß man innerhalb der sprache bleibt und nicht fortwährend aus einer sprache in die andere springt, denn da erlernt man eine sprache nicht. Durch die sprache selber muß man zum gewinn der sprache kommen, und damit kommt man zum besitz eines festen und sicheren wortschatzes. Gleichzeitig muß man das, was besprochen worden ist, entweder in derselben stunde oder in der nächsten immer wieder anschreiben. Zu empfehlen ist, es so zu machen, daß man einen guten, einen mittleren und einen schlechten schüler auf verschiedenen tafeln zugleich anschreiben läßt, damit stets zu sehen ist, wie die drei die sache behandeln.

„Es ist also daran festzuhalten, daß soviel wie möglich aus der sprache gelernt werden muß. Gibt es einmal schwierigkeiten, dann wird man natürlich zur muttersprache zurückgehen, aber nur vorübergehend. Wieviel zeit läßt sich sparen, wenn man die übersetzung aus dem deutschen ins französische und aus dem französischen ins deutsche wegläßt und sich darauf beschränkt, in bestimmten fällen einmal eine gute musterübersetzung geben zu lassen!"

Die vom redner in seinem vortrage in München aufgestellten und jetzt zur beschlußfassung vorliegenden leitsätze haben folgenden wortlaut:

I. Die hauptquelle für die aneignung des wortschatzes ist der die schüler interessirende sprach- und lesestoff. — Im anfangsunterricht insbesondere steht die einprägung des wortschatzes in engster verbindung mit einem nach sachlichen gesichtspunkten geordneten und der fassungskraft der schüler entsprechenden sprachstoffe.

II. Die schüler sind dazu anzuleiten, die bedeutung aller auftretenden wörter und idiomatischen wendungen durch unmittelbare verknüpfung mit der handlung, dem dinge oder bilde (zeichnung an der tafel) oder durch umschreibung in der fremden sprache zu gewinnen, oder, soweit als möglich, aus dem satzzusammenhange zu erschließen. — Die muttersprache ist nur im notfalle heranzuziehen.

III. Von zeit zu zeit empfiehlt sich eine durchmusterung des lesestoffes, um den gewonnenen wortschatz nach bestimmten formalen und sachlichen gruppen zu ordnen.

IV. Der „aktive“ wortschatz muß durch das sprechen der sprache lebendig erhalten und durch vielseitige übungen in der gruppierung und im ersatz der ausdrücke stetig befestigt und ergänzt werden. — Sehr nützlich und anregend erweist sich hierbei die freie dialogische behandlung geeigneter sprachstoffe. — Der „passive“ wortschatz erfährt durch fleißiges lesen stetige erweiterung. Von der einprägung selten vorkommender wörter und wendungen ist selbstverständlich abstand zu nehmen.

Auf grund aber der von ihm, dem redner, inzwischen mit erfolg durchgeführten versuche und besonders der von prof. Schweitzer gemachten erfahrungen wünscht er in these II als weitere wege noch aufgenommen zu sehen: „Mimik, geste oder tonfall“. Mit dieser ergänzung empfiehlt er die thesen zur annahme. (Lebhafter beifall.)

Dem *vorsitzenden* erscheinen die thesen als vortrefflich. Es könne jeder dafür stimmen, auch wer, wie er selbst, nicht anhänger der direkten methode sei. Man könne sich eben die thesen nur im rahmen der direkten methode denken. Was diese anlange, so sei zu wünschen, daß von den ministerien den anstalten und den einzelnen lehrern keine beschränkung auferlegt, sondern in der methode völlig freie hand gelassen werde.

Prof. dr. *Koch* hält die direkte methode für sehr schwierig; nur besonders dafür begabte lehrer würden sie von unten bis oben erfolgreich durchführen können. „Die methode zu verallgemeinern, wäre nicht empfehlenswert. Man lasse doch den verschiedenen methoden freien gang, und zwar, wenn möglich, in ausgleichung: Je höher man in den klassen hinaufkommt, desto mehr spreche man, auf den unteren nur gelegentlich. Aber vor allen dingen muß man deutlich und klar sein; durch diese anspielungen und gebärden wird oft die sache nicht recht begriffen. Darin ist ja auch herr direktor Walter meiner meinung, die deutsche sprache zu gebrauchen, so lange es nötig ist, und die fremde sprache dann, wenn das verständnis auch ohne die muttersprache erzielt wird.“

Prof. dr. *Klinghardt* warnt davor, sich der grammatischen, indirekten methode zu bedienen, wenn man nicht die volle fähigkeit besitzt, sie auch mit erfolg anzuwenden. (Heiterkeit.) Wenn die erfolge der grammatischen methode nicht sehr unbefriedigend sein sollen, gehört außerordentlich viel gewissenhaftigkeit und didaktisches verständnis dazu. Der redner hat 30 jahre nach der grammatischen und 23 jahre nach der direkten methode unterrichtet und hat also, ebenso bei kollegen, gelegenheit zum vergleichen reichlich gehabt. „Nicht einen moment während dieser 23 jahre ist mir überhaupt nur der gedanke gekommen, diese mir kostbare methode aufzugeben. Ich lege das

zeugnis ab, aus tiefinnerlicher aufrichtigkeit: Die anwendung dieser methode ist das glück meiner berufstätigkeit gewesen, so lange ich innerhalb der schule stehe.“ (Bravo!)

Der redner gibt als beweise für die überraschenden erfolge mit der direkten methode einige beispiele.

Prof. *Martin*-München beantragt, die generaldebatte zu schließen und in die spezialdebatte, zunächst der *Walterschen thesen* einzutreten. Der antrag wird angenommen.

Direktor *Dörr*: „Ich möchte vorschlagen, daß wir in dem sinne vorgehen, daß wir die thesen so, wie sie uns direktor Walter vorgelegt hat, *en bloc* annehmen, indem wir zugleich erklären: Diese thesen klären uns auf über das verfahren der sogenannten direkten methode und sind für alle diejenigen, welche der direkten methode nahe stehen, von großem werte, sind vielleicht auch für anhänger der indirekten methode nicht vollständig wertlos, weil sie ihnen gelegentlich eine hilfe bieten können. Es ist aber selbstverständlich nicht die absicht Walters oder eines anderen, es möchten etwa alle diejenigen, die anderer meinung sind, gezwungen werden, hiernach zu unterrichten. Niemand soll gegen seine pädagogische und sonstige überzeugung unterrichten müssen. Wir wollen also sagen: Wir haben mit interesse von den thesen kenntnis genommen, wir glauben, daß darin für die anhänger der direkten methode wertvolle anregung gegeben ist, wir wollen aber durchaus nicht, daß sie als norm für alle betrachtet werden.“ (Lebhaftes bravo!)

Prof. dr. *Rambeau* unterstützt diese meinung. Obwohl er sich selbst zu den reformern rechnet, ist er doch aus gründen, die mit der frage der vorbildung der neuphilologen zusammenhängen, gegen die leitsätze. Solange ein neuphilologe die fremde sprache nicht vollständig beherrscht, kann er die leitsätze gar nicht befolgen, wenn er nicht klägliche ergebnisse damit erzielen soll.

Der *vorsitzende* bringt die thesen in dem sinne, daß sie nur für diejenigen geltung haben sollen, welche die direkte methode verwenden und sie zu handhaben verstehen, zur abstimmung.

Mit diesen beiden „reservationen“ werden sie fast einstimmig angenommen.

Es wird übergegangen zur beschlußfassung über die *Uhlemayrschen thesen* (siehe oben). Sie werden mit mehrheit abgelehnt.

Es entspinnt sich nun eine lange geschäftsordnungsdebatte. Dr. *Uhlemayr* bemängelt die programmaufstellung, die es mit sich gebracht habe, daß jetzt eine große anzahl herren über seine thesen abgestimmt hätten, die in der „pädagogischen sektion“, in der er sie aufgestellt, gar nicht zugegen gewesen seien. Die abstimmung — das habe er in der vorversammlung auch schon beantragt — hätte in dieser pädagogischen sektion stattfinden und diese den wert einer plenarversammlung haben sollen.

Prof. dr. *Stengel* meint, daß diejenigen mitglieder, die den vortrag nicht gehört, sich meist wohl, wie er selbst, der abstimmung enthalten hätten. Übrigens sei der jetzigen geschäftsleitung kein vorwurf zu machen, sondern lediglich der vorversammlung, die so beschlossen habe, und diesem beschlusse habe sich dr. Uhlemayr gefügt.

Ein redner nimmt auch für diejenigen, die den vortrag nicht gehört, das recht in anspruch, jetzt abzustimmen, denn die leitsätze seien schon in der tagesordnung bekannt gegeben worden. Übrigens würde der vortrag, so lehrreich er gewiß an sich gewesen sei, jedenfalls ihn selbst in seiner gefestigten — gegnerischen — anschauung nicht erschüttert haben.

Dr. *Uhlemayr* erwidert darauf, daß dann, wenn alle leute so charakterfest wären, vorträge überhaupt unnötig seien. (Lebhafte zustimmung). Der geschäftsleitung einen vorwurf zu machen, liege ihm fern. Damit ist die angelegenheit erledigt.

Es wird zum nächsten punkte der tagesordnung übergegangen: Beschlußfassung über die folgenden der zwölften tagung in München vorgelegten leitsätze:

1. Das hauptziel des neusprachlichen unterrichts an den mittelschulen (in Norddeutschland: höheren schulen) ist das gründliche verstehen der geschriebenen und gesprochenen fremdsprache.
2. Die hinübersetzung ist unterrichtsmittel, aber nicht zielleistung.
3. Die erreichung des zieles wird beim absolutorium (maturum) durch herübersetzung und diktat nachgewiesen.

Prof. *Martin*: „Diese thesen sind nicht thesen des bayrischen verbandes, sondern vielmehr des herrn studienrats dr. *Eidam*, dadurch entstanden, daß herr studienrat Eidam auf der münchener versammlung, wo der streit der meinungen hin und her wogte, durch diese thesen eine einigende und vermittelnde linie gefunden zu haben glaubte.

„Inzwischen haben wir in Bayern selbst zu ostern eine generalversammlung gehabt, die sehr stark besucht war, und haben dort eine these des herrn prof. *Steinmüller* angenommen, die sich mit der differenzirung der beiden sprachen beschäftigt in dem sinne: die hinübersetzung ist im französischen wohl als zielleistung zuzulassen wegen des formenreichtums dieser sprache, im englischen dagegen, wo es mehr auf den inhalt der dinge ankommt, genügt als zielleistung herübersetzung und diktat. Danach kann ich also im namen des bayrischen verbandes nur nr. 1 dieser Eidamschen thesen empfehlen, dagegen wären die thesen 2 und 3 sinngemäß abzuändern."

Die versammlung beschließt, von einer abstimmung über these 1 ganz abzusehen, da über deren inhalt nirgends eine abweichende meinung herrscht. Zu these 2 und 3 bemerkt, ohne sich auf eine ausführlichere begründung einzulassen, prof. dr. *Steinmüller*, er habe in der würzburger versammlung ausgeführt, daß die beiden sprachen in

bezug auf die zielleistung differenzirt werden müßten wegen der verschiedenen qualitäten, die sie im vergleich zueinander und für den schüler haben; er sei dabei zu folgendem ergebnis gekommen:

1. Die formale durchbildung braucht nur durch *eine* sprache zu geschehen (analog dem lateinischen und griechischen am humanistischen gymnasium). 2. Zu dieser schulung ist das französische weit geeigneter als das englische. 3. Das französische berücksichtigt mehr die form, das englische mehr den inhalt. 4. Dementsprechend ist die hinübersetzung, welche die form fördert, im französischen nicht nur unterrichts-, sondern auch prüfungsmittel; im englischen soll sie zwar als unterrichtsmittel fortbestehen, aber in der reifeprüfung fortfallen. 5. Die schriftlichen prüfungsarbeiten für das französische sollen also bei der oberrealschule wie bei dem realgymnasium sein: hinübersetzung, bzw. herübersetzung und diktat, für das englische nur herübersetzung und diktat.

Direktor *Walter*: „Wir können über die beiden thesen gar nicht abstimmen, weil wir bei den realgymnasien ja nur noch *eine* prüfungsarbeit haben. Die englische arbeit ist weggefallen, wir haben doch nur noch einen aufsatz im französischen. Wir würden also festgelegt werden für eine übersetzung. Wir können nicht sagen, daß wir in der einen sprache eine übersetzung machen wollen und in der anderen einen aufsatz, weil wir überhaupt nur noch eine arbeit haben, und das ist der französische aufsatz. Wir, die anhänger der neueren methode, sind der meinung, daß wir die formale schulung durch die grammatik ebenso geben können, wie Sie sie durch die übersetzung geben. Lesen Sie doch die schriften über die neuere methode, wo oft viel mehr von grammatik die rede ist als in Ihren eigenen. Es kommt bloß auf die behandlung an; es ist nur eine andere form, in der die grammatik gegeben wird."

Direktor *Dörr*: Diese thesen haben für die bayrischen kollegen ihr interesse und ihre bedeutung, aber eine abstimmung darüber kann hier nicht vorgenommen werden. Sie beziehen sich eben speziell auf bayrische verhältnisse. Die versammlung hat mit interesse kenntnis davon genommen, was die bayrischen kollegen für richtig halten und welche fortschritte sie in ihrem lande wünschen; aber mehr kann sie nicht tun.

Die versammlung schließt sich dieser auffassung an und sieht von einer abstimmung ab.

Nach einer viertelstündigen pause wird in den verhandlungen mit den (Sieperschen) leitsätzen über *Studium und examen* fortgefahren, die auf anordnung des münchener neuphilologentages von einem ausschuß festgesetzt worden sind. Sie haben folgenden wortlaut:

I. Das studium der neueren philologie soll sich außer auf sprache und litteratur auch auf die übrigen gebiete des kulturlebens Frankreichs und Englands erstrecken.

II. Die wissenschaftliche schulung darf nicht ausschließlich gewicht auf die gedächtnismäßige aneignung des rein stofflichen legen, sie soll namentlich auch befähigen, eigene wissenschaftliche arbeit zu leisten.

III. Eine möglichst vielseitige und ausdauernde beteiligung der studirenden an den wissenschaftlichen übungen ist dringend zu wünschen. Diese beteiligung ist sowohl im interesse der vorbereitung für die systematischen vorlesungen als auch um der selbstbetätigung der studenten willen zu erstreben.

IV. Die zwangsweise kombination von französisch und englisch ist abzuweisen, da eine gleichmäßig vollkommene beherrschung der beiden sprachen nur in den seltensten fällen zu erreichen ist.

V. (Im examen ist eine möglichst allseitige und ausgleichend gerechte beurteilung der kandidaten zu erstreben.) Für jedes fach ist in der regel nur ein examinator zu bestellen.

Prof. dr. *Sieper* glaubt sich in der erläuterung der thesen kurz fassen zu können, weil sich inzwischen die einzelnen landesverbände dazu geäußert haben und die Sache auch in der in München eingesetzten kommission gründlich durchberaten worden ist.[1]

Die thesen 1—3 beziehen sich auf den studienbetrieb, während sich 4 und 5 auf die examenordnung beziehen.

Zu these 1, die übrigens kaum von irgendeiner seite widerspruch erfahren wird, hat der bayrische landesverband eine andere formulirung vorgeschlagen und geschichte, kunst und geographie gleich speziell genannt. Weitere vorschläge sind von prof. Klinghardt und anderen herren laut geworden, die kommission ist aber nicht darauf eingegangen, da nicht ohne weiteres bestimmt werden kann, wie weit diese studien zu gehen haben. Die kommission hat sich nicht darüber einigen können, und so wird das auch im plenum kaum möglich sein.

Auch these 2 ist an sich selbstverständlich. Wenn sie trotzdem von der kommission in dieser weise formulirt worden ist, so hat damit den studenten zu gemüte geführt werden sollen, daß, um einen ausdruck von geheimrat Münch zu gebrauchen, nicht wegen eines gedächtnisfehlers jemand durchs examen fällt, sondern wegen urteilslosigkeit.

Was these 3 verlangt, wird von jedem universitätsdozenten erstrebt. Alle suchen ihre hörer von anfang und dauernd für die übungen zu gewinnen. Aber es besteht die tatsache, daß die studenten sich vielfach von den übungen, wo sie mitarbeiten müssen, fernhalten. Darum soll durch die these den studenten immer wieder eingeschärft werden: Hören tut's nicht allein, geht in die übungen!

Zu these 4 und 5 möchte redner einen irrtum richtig stellen. In

[1] Der vortrag wird in den *N. Spr.* gedruckt werden.

dem berichte der *Neuphilologischen blätter* über die würzburger tagung hat gestanden, es sei in bezug auf diesen punkt keine einstimmigkeit der kommissionsmitglieder vorhanden gewesen. Es war aber, wie bei allen anderen vorschlägen, einstimmigkeit darüber vorhanden, daß die obligatorische verbindung von französisch-englisch abzulehnen ist. In Bayern besteht da noch keine wahl, da ist das studium des französischen notwendig mit dem des englischen verbunden; es gibt klassische philologen, neuphilologen und realisten. Die abstimmung in Würzburg hat gezeigt, daß auch die bayrischen kollegen die zwangsverbindung der beiden fächer als einen druck empfinden; mit 27 gegen 25 stimmen haben sie sich für die these ausgesprochen. Selbstverständlich soll das ziel in loyaler weise zu erreichen versucht werden. Der braunschweiger verband, der im übrigen die thesen angenommen hat, ist sich nicht darüber klar gewesen, ob mit der annahme dieser these 4 etwa verlangt werde, daß in den mittelschulen die alte verbindung von französisch und englisch aufhören soll. Da sich aber die thesen nur auf den akademischen unterricht beziehen, so bleibt diese frage ganz aus dem spiel.

These 5. Was deren ersten teil betrifft, so soll damit gesagt werden, daß neben dem bloß gedächtnismäßigen auch die anderen qualitäten, die einen menschen ausmachen, zur geltung kommen sollen. Der letzte teil ist auf anregung von prof. Hoops aufgenommen. In Bayern ist es so, daß sowohl englisch wie französisch als fach geteilt werden kann. Ein examinator prüft in litteratur, der andere in etymologie und sprachgeschichte, der dritte in metrik, der vierte in grammatik und übersetzung. (Heiterkeit.) Wenn die bayrischen kollegen diese letzte these abgelehnt haben, so ist darin wohl nicht ohne weiteres ein gutheißen der bayrischen verhältnisse zu erblicken. Auch in akademischen kreisen herrscht die meinung, daß eine zerlegung in eine zu große zahl von teilfächern von übel ist. Wenn die letzte these so formulirt werden könnte: Im interesse eines freieren austausches zwischen examinator und examinand ist die zerlegung eines prüfungsfaches in eine zu große anzahl von teildisziplinen nicht wünschenswert, so würde damit den bayrischen kollegen entgegengekommen und rascher eine einigung erzielt werden können.

In Würzburg hat man gemeint, die thesen seien nicht umfassend genug, um als grundlage für bestimmungen zu dienen. Aber keine thesen sind umfassend genug, um eine feste regel für den erlaß von bestimmungen abzugeben. Die vorliegenden thesen sollen auch nur einige der richtlinien festlegen, die bei einer anderen regelung der studien- und examenordnung von wichtigkeit sind, und dazu haben sie wohl immerhin einigen wert. (Lebhafter beifall.)

(Fortsetzung folgt.)

Dresden. E. AHNERT.



VERMISCHTES.

EINE ENTGEGNUNG.

Die besprechung meiner broschüre *Entwurf zu einem lehrplan für die oberrealschule* in band XVI, heft 2, s. 102 der *N. Spr.* nötigt mich im interesse der sache zu einer erwiderung. Der herr referent glaubt im neusprachlichen teil dieses entwurfs eine anzahl widersprüche und inkonsequenzen gefunden zu haben. Diese meinung ist irrig, wie nachstehend an einzelnen punkten gezeigt werden soll.

1. *Die lektüre.* Hier wird ein widerspruch darin erblickt, daß von mir für die oberstufe einerseits fremdsprachliche erklärung der lektüre verlangt wird und andererseits die her-übersetzung für das eindringende verständnis als sehr notwendig erklärt und sie als eine der zielleistungen bei der schriftlichen reifeprüfung aufgestellt wird. Ein widerspruch liegt in diesen forderungen nur für den, der der meinung ist, es könne sich hier nur um ein „entweder — oder" handeln: entweder fremdsprachliche erklärung oder her-übersetzung. Für mich handelt es sich aber um ein „sowohl — als auch": sowohl fremdsprachliche erklärung als übersetzung in die muttersprache, und zwar die letztere nach der ersteren. Der grund, warum ich die her-übersetzung im unterricht fordere, liegt darin, daß ich sie für unerläßlich halte zur vergewisserung darüber, ob nun die schüler denn auch wirklich alles verstehen, bzw. zur auffindung derjenigen stelle, desjenigen ausdruckes, derjenigen beziehung, die sie nicht ganz oder nicht genau verstanden haben. Nach meinen erfahrungen gibt es kein anderes mittel, das hierfür eben so zuverlässig wäre wie die her-übersetzung. Ich mache immer und immer wieder die erfahrung, daß, wenn ein abschnitt der lektüre in fremder sprache noch so eingehend durchbesprochen und erklärt ist, sich bei der darauffolgenden her-übersetzung herausstellt, daß bei einem großen teil der schüler, manchmal auch bei allen, doch ein letzter rest von unverstandenem übrig geblieben ist, der eben nur durch die übersetzung aufzufinden und zu klarem verständnis zu bringen war.

2. *Die hin-übersetzung.* Hier erblickt der herr referent einen widerspruch darin, daß ich einerseits die hin-übersetzung (als zielleistung) als einen rest der anschauungen jener zeiten verurteile, wo man ihr

die wunderbarsten fähigkeiten für die ausbildung des menschlichen geistes zugeschrieben hat, und doch andererseits sie als methodisches mittel in den unteren und mittleren klassen beibehalte. Es ist auch hier wieder die meinung, es handle sich notwendigerweise um ein „entweder — oder", die den herrn referenten dazu führt, hier einen widerspruch zu sehen. Entweder man behält die hin-übersetzung bei, oder man verwirft sie; so denkt *er*. *Ich* sage, sie ist als zielleistung bei der reifeprüfung zu verwerfen, als methodisches mittel für die einübung der grammatik beizubehalten. Daraus, daß sie nicht alles das leistet, was man ihr früher fälschlicherweise zugeschrieben hat, folgt doch noch nicht, daß sie gar nichts leistet. Sie weist vielmehr auf dem kleinen, engbegrenzten gebiet der einübung der grammatik vorzügliche leistungen auf, die durch kein anderes mittel erreicht werden können, und ist deshalb hierfür und nur hierfür beizubehalten. Wenn der herr referent hinter diese behauptung ein fragezeichen setzt, so kann ich weiter nichts tun als mir gestatten, ihm zu empfehlen, einmal eine fremde sprache, deren grammatischer bau von demjenigen der sprachen, die er schon kann, einigermaßen abweicht, also vielleicht russisch oder ungarisch, bis zu dem grade zu erlernen, der seiner meinung nach in unserem fremdsprachlichen schulunterricht erreicht werden soll. Er wird sich dann — so glaube ich — sehr bald davon überzeugen, daß die wünschenswerte sicherheit und richtigkeit in grammatischer hinsicht am besten und einfachsten durch die hin-übersetzung erzielt wird.

3. Was die *steigerung der technischen fertigkeit* in der beherrschung der fremden sprache auf der oberstufe anbelangt, so erfolgt sie durch den im entwurf und hier in nr. 1 der entgegnung gekennzeichneten betrieb der lektüre ganz von selbst. Meiner meinung nach sollen nur nicht besondere übungen (wie die durchnahme einer sprechschule oder eines sonstigen konversationsbuches [z. b. Kron], die besprechung von bildern u. ä.), hierfür auf der oberstufe abgehalten werden.

4. Was endlich den *aufsatz* anbelangt, so scheint es mir nach den worten des herrn referenten „stellt sich denn nicht *der* unterricht ein klägliches armutszeugnis aus, der bei neunjährigem kursus es sich nicht zutraut, die schüler dazu zu befähigen, daß sie ein paar armselige französische oder englische sätzchen aufs papier werfen?" beinahe, als ob wir beide, der herr referent und ich, mit unseren meinungen gar nicht so sehr weit auseinander wären. Daß die schüler „ein paar armselige französische und englische sätzchen aufs papier werfen können", verlange ich ja auch; nur nenne ich das nicht einen aufsatz. Und damit glaube ich, in der mehrdeutigkeit des wortes „aufsatz" eine hauptquelle von mißverständnissen gefunden zu haben. Im gewöhnlichen leben versteht man unter „aufsatz" etwa das, was man auch mit „abhandlung" bezeichnet; eine erzählung, einen bericht, die inhaltsangabe eines stückes, eine beschreibung oder ähnliches nennt

man im gewöhnlichen leben jedoch nicht aufsatz, sondern erzählung, bericht, inhaltsangabe usw. In der schulsprache ist das anders; hier heißen, der kürze des ausdrucks halber, auch all diese vorstufen und vorübungen zum wirklichen aufsatz bereits „aufsätze“: der schüler der unteren klassen spricht mit großer wichtigkeit von seinem „aufsatz“, wenn er etwa eine nacherzählung zu schreiben hat. Wenn nun in dem neusprachlichen methodenstreit von der seite, die den aufsatz verlangt, darunter diese einfachen übungen im schreiben der fremden sprache verstanden werden, so stimme ich nicht nur mit dieser forderung überein und erfülle sie tatsächlich in meinem unterricht an der höheren mädchenschule, seit ich an dieser tätig bin, sondern glaube außerdem, daß die große mehrheit aller neuphilologen und insbesondere auch der bayerischen mit dieser forderung übereinstimmt, soweit sie sich auf diese „aufsatz“übungen als unterrichtsmittel bezieht. Wenn wir jedoch gleichzeitig sie als zielleistung bei der reifeprüfung ablehnen, so geschieht das, weil sie an und für sich zu unbedeutend sind, um sie zum range eines zieles zu erheben, und weil sie andererseits — würden sie zu diesem range erhoben — den unterricht in den oberklassen zu sehr auf ein formales gebiet (nämlich die technik des schreibens in der fremden sprache) hinüber und dadurch von seinem eigentlichen bildungsziel abdrängen würden. Wenn aber im neusprachlichen methodenstreit nicht nur diese vorübungen, sondern etwa auch wirkliche aufsätze (= abhandlungen) als unterrichtsmittel oder gar als zielleistung verlangt werden, so muß ich mich entschieden gegen diese forderung aussprechen. Ich bin nach wie vor der meinung, daß der fertigkeit, fremdsprachliche aufsätze (= abhandlungen) zu schreiben, kein so hoher praktischer wert inne wohnt, daß es sich für die schule verlohne, die ungeheure mühe und arbeit darauf zu verwenden, die dieses ziel erfordern würde; und ich bin ferner nach wie vor der meinung, daß dieses ziel ein so hohes maß an mühe und arbeit beanspruchen würde, daß es die kräfte von lehrern und schülern durchschnittlich übersteigen würde. Man sehe doch unbefangen, was beim *deutschen* aufsatz zum schluß herauskommt, in welch ungünstigem verhältnis bei ihm endleistungen und vorheriger arbeitsaufwand durchschnittlich zueinander stehen! An meinem urteil über den fremdsprachlichen aufsatzunterricht macht mich auch das viel zu sehr gerühmte buch von Anna Curtius[1] nicht irre, das übrigens nur in seinem ersten teil für die verhältnisse unserer höheren knabenschulen zum vergleich herangezogen werden kann, da der zweite teil sich ja auf das lehrerinnenseminar, also auf eine fachschule bezieht, und das außerdem den ganz unbegreiflichen fehler macht, die aufsatzproben, die von den schülerinnen stammen, retouchirt zu bringen. Was soll man denn an diesen retouchirten aufsätzen sehen?

[1] Anna Curtius, *Der französische aufsatz im deutschen schulunterricht.* Leipzig, Dürr. 1907.

Das buch liefert aber für die unterscheidung zwischen „aufsatz“ und „aufsatz“ geeignete beispiele. So gehören in die gruppe der meiner meinung nach unbedingt für den unterricht zu verwerfenden aufsätze etwa die folgenden. Aus der zweiten klasse: *Étude sociale de la Condition du Pion; Jacques, Personnification de l'Amour fraternel; Montrer qu'il y a tout un petit drame dans le Meunier, son Fils et l'Ane; Montrer, par quelques exemples, l'originalité de La Fontaine dans la fable;* aus der ersten klasse: *Comment Daudet nous apparaît-il dans les Lettres de mon Moulin? Le Problème psychologique dans l'Ame de Janik; L'Optimisme des Parisiens pendant la Guerre; Exposer l'Action des «Femmes savantes»;* kurz alle aufsätze, die nicht wesentlich berichtend, erzählend, schildernd sind, sondern bei denen das moment der subjektiven auffassung und beurteilung die hauptrolle spielt. Die große mehrzahl unserer gebildeten kann ohne anleitung solche aufsätze nicht in ihrer muttersprache schreiben; es ist demnach von keinem gesichtspunkt aus zu rechtfertigen, daß sie für den fremdsprachlichen unterricht als ziel aufgestellt werden. Daß man die schüler mit hilfe entsprechender anleitung dazu bringen *kann*, solche aufsätze zu schreiben, wenn der ganze unterricht daraufhin orientirt ist, und wenn sonst die nötigen vorbedingungen gegeben sind, wird gar nicht bestritten; bestritten wird, daß man die schüler dazu bringen *soll*.

Es mag sein, daß ich kein reformer in dem üblichen sinn des wortes bin; ich bin auch kein antireformer. Beide streben meiner meinung nach für den neusprachlichen unterricht ein viel zu formales ziel an: die einen in der mündlichen und schriftlichen beherrschung der sprache, die anderen in der grammatisch-logischen schulung. Am allerwenigsten gehöre ich der sogenannten vermittelnden richtung an, die diese beiden formalen ziele einfach addirt. Wir neureformer stellen vielmehr statt der bisherigen formalen ziele ein *inhaltliches* ziel für den neusprachlichen unterricht auf: die kenntnis der modernen westeuropäischen kultur — ihrer französischen und englischen nüanzirung nach — in ihrem tatsächlichen bestand und in ihrer neuzeitlichen geschichtlichen entwickelung. Das formale ist für uns nur mittel zum zweck oder vielmehr die auf der unter- und mittelstufe zu erfüllende vorbedingung. Ich höre hier den einwand der altreformer, antireformer und vermittler: Ja, kenntnis der modernen französischen und englischen kultur, das wollen wir ja auch! Ganz recht: gerade in diesem *auch* liegt der fundamentale unterschied zwischen den alten richtungen und der neuen; diese letztere will die kenntnis der modernen französischen und englischen kultur als unterrichtsziel nicht bloß „auch“, d. h. nicht bloß neben anderen gleich oder höher gestellten zielen, sondern ihr ist sie überhaupt *das* ziel neusprachlichen unterrichts.

Nürnberg. G. HERBERICH.

*



REPLIK.

Nach dr. H. soll also *die kenntnis der modernen französischen und englischen kultur* letztes und oberstes unterrichtsziel sein; das von anderer seite dem neusprachlichen unterricht gesteckte „formale ziel“ wird verworfen. Eine diskussion dieses an und für sich beachtenswerten, aber auch recht anfechtbaren standpunktes kann nun nicht zweck meiner replik sein, vielmehr habe ich lediglich die von mir aufgestellte behauptung, der auf die *N. Spr.* bezügliche teil des lehrplanentwurfs enthalte widersprüche und inkonsequenzen, nochmals zu begründen.

Ein unterricht, der nur kenntnis der modernen französischen und englischen kultur vermitteln will und sich zur erreichung dieses zieles in bewußten gegensatz zu jeder formalen richtung setzt, wird inkonsequent, sobald er trotz dieses theoretischen prinzips *in praxi* das formale moment in unterrichtsmethode wie in der zielleistung dermaßen hervortreten läßt, wie es der H.sche entwurf tut. Denn die hier geforderten zielleistungen, „diktat und fremdsprachliche übersetzung“ (s. 42 des entwurfs), sind doch rein formaler natur und können nun und nimmer als probe auf die vermittelten kulturellen kenntnisse angesehen werden, und wenn der absolvent „die fremde sprache mit einiger sicherheit mündlich und schriftlich verstehen, *schriftlich* und *mündlich handhaben* können“ soll, so setzt das eben auch nur einen rein formalen, keinen stofflich-kulturellen unterrichtsbetrieb voraus. Wenn die zielleistung in der reifeprüfung sich als natürlichen ausfluß des unterrichts darstellen soll — und nur dann hat sie sinn —, so müßte dr. H. von seinen abiturienten einen französischen oder englischen aufsatz über ein kulturelles thema verlangen, oder, da er den fremdsprachlichen aufsatz verwirft, eine deutsche abhandlung analoger natur, oder aber er müßte mit ihnen eine art kolloquium über kulturelle fragen anstellen. *Das* wäre konsequent.

Auch der unterrichts*methode* merkt man auffallend wenig das ziel des unterrichts, die vermittelung kultureller kenntnisse, an, vielmehr bewegt sie sich in recht formellen geleisen, befindet sich also hierdurch zunächst im widerspruch mit dem beabsichtigten endzweck. Konsequent wäre auch wieder nur eines: völliger verzicht auf sprachlich-formales. Denn dieser kulturelle unterricht ließe sich doch, wie ich schon in meiner besprechung andeutete (s. 103), ebenso gut oder vielleicht zweckmäßiger in deutscher sprache und an der hand deutscher übersetzungen geben, zum mindesten müßte er folgerichtig die restlose ausschöpfung der lektüre nach der sprachlich-formalen seite hin, wie sie die entgegnung H.s wünscht, unterlassen. Was hat es also für einen zweck, wenn

1. beim betrieb der *lektüre* nur deshalb ins deutsche übersetzt werden soll, um etwa diejenige beziehung, die die schüler „nicht ganz

oder nicht genau verstanden haben", aufzufinden? Glaubt übrigens herr dr. H., einen schüler, der nicht im stande ist, an dem im gegensatz zum deutschen zumeist viel klarer und mathematisch übersichtlicher gebauten französischen satzgefüge die syntaktische beziehung zu erkennen, durch seine deutsche übersetzung für die zukunft, d. h. für die später an anderen stellen auftretenden konstruktiven schwierigkeiten wesentlich zu fördern? Das wäre eine selbsttäuschung. Übrigens wird sogar der enragirteste „altreformer" die her-übersetzung der lektüre hin und wieder als methodisches mittel anwenden, aber nur ganz sporadisch, sozusagen „alle heiligen zeiten". Regelmäßig nach der fremdsprachlichen erklärung noch die übersetzung in die muttersprache vornehmen zu lassen, nur damit ja kein quentchen grammatisch-syntaktischer klarheit verloren geht, heißt doch ganz gewiß den unterricht auf das rein grammatisch-logische gebiet hinüberspielen. Letzteres will nun herr dr. H. in der theorie nicht, aber *in praxi* tut er es. Was ist das anders als ein widerspruch? Herr dr. H. lehnt es ab, der vermittelnden richtung anzugehören, er will nur „neureformer" sein. Als solcher wird er sehr wahrscheinlich keine kompetenz in methodisch-formellen fragen für seine person in anspruch nehmen wollen. Wenn er nun aber trotz alledem — aus inkonsequenz — das sprachlich-formale von seiner methodik nicht fernzuhalten vermag, wird er einem „altreformer" wohl gestatten, die methodischen vorschläge des lehrplanes, so weit sie auf rein formales, also auf „altreformerisches" gebiet hinübergreifen, mit rein „formalem" maßstab zu messen? Hierher gehört nun

2. die frage der *hin-übersetzung*. Wenn herr dr. H. glauben will, daß diese übungen zur einübung der grammatik sonst durch kein anderes mittel ersetzt werden können, und damit die tatsächlichen beobachtungen der „altreform" einfach negirt, so ist eine weitere debatte über diesen punkt natürlich zwecklos. Es unterliegt allerdings keinem zweifel, daß da, wo die klasse außergewöhnlich schlechtes schülermaterial aufweist, der lehrer methodisch ungeschickt und sprachlich unfertig ist, die übersetzung das beste und klügste mittel bleibt. Wenn aber der lehrer in die „direkte" methode eingearbeitet ist, wenn er mit der fremdsprache selbst umzugehen versteht, so kann er zur einübung der grammatik auf zuhilfenahme der übersetzung ganz gewiß verzichten. Vor ein paar tagen habe ich wieder einen handgreiflichen beweis hierfür erhalten. In einer leipziger schule mußte ein im wesentlichen nach übersetzender methode verfahrender lehrer seinen mit prinzipieller ausschaltung der übersetzung arbeitenden kollegen der parallelklasse vertreten und war — wie er mir darnach ganz offen mitteilte — höchst erstaunt, bei den schülern der fremden klasse eine viel größere grammatische sicherheit als bei der eigenen klasse anzutreffen. Das gibt doch zu denken! — Wenn mir herr dr. H. empfiehlt, an mir selbst eine probe auf die güte der übersetzung zu machen, so kann ein solcher

einwand doch nicht stichhaltig sein. Das privatstudium wird sich natürlich hin und wieder anderer methodischer hilfsmittel bedienen als der klassenunterricht, besonders da, wo dem lernenden eben kein lehrer zur verfügung steht, der es mit ihm anders triebe, und gerade der philologisch gebildete mag auf dem vergleichungswege — das ist die übersetzung — manches lernen. Aber der schulunterricht *hat* eben andere mittel, die, wenn sie sich weiter keines sachlichen vorteils rühmen könnten, schon das eine vor dem übersetzungsverfahren voraus hätten, daß sie dem kinde die trostlose langeweile und den stumpfsinnigen drill ersparten. Wer längere zeit nach beiden methoden unterrichtet und ihre grundverschiedene wirkung auf die schüler beobachtet hat, der wird allein aus mitleid mit der jugend von der übersetzung absehen.

3. Zur frage der *steigerung der technischen fertigkeit* in der beherrschung der fremdsprache kann ich nur nochmals erwähnen, daß sie problematisch bleiben muß, wenn der text regelmäßig ins deutsche herübersetzt wird. Das kostet doch viel zeit, und jede minute, die man dergleichen *deutschen* übungen zubringt, wird dem französischen und englischen sozusagen abgestohlen.

4. Und nun der *aufsatz*. Den aufsatz sehe ich als niederschlag des gesamten unterrichtsbetriebes an, gleichgültig ob er nun in form einer umwandlung, einer nacherzählung, einer inhaltsangabe oder sonst einer verwandten schriftlichen übung gepflegt wird. Übrigens sind schon einfache umwandlungen, kurze inhaltsangaben, die sich an den text anschließen, durchaus nicht immer so leicht, und auch der oberrealschüler, der sich in einer solchen übung über das verständnis eines textabschnittes auszuweisen hätte, würde dabei noch eine ganz respektable probe sprachlichen könnens ablegen. Der ansicht dr. H.s, daß die allzu „einfachen übungen im schreiben“ nur in die „unteren klassen“ gehörten, kann ich mich nicht anschließen, und zwar gerade deshalb, weil ich, wie herr dr. H., den „wirklichen aufsatz“ für die schule verwerfe. Nur auf dem wege der rezeption und der reproduktion kann der schüler sich sprachlich betätigen, und selbst vom oberprimaner kann man nicht mehr verlangen, als daß er nach der formellen wie inhaltlichen seite hin ihm bekannte gedankenreihen in mehr oder minder freier form wiedergebe. Wenn nun herr dr. H. diese übungen „als gar zu unbedeutend“ verwirft, wenn ihnen „kein so hoher praktischer wert innewohnen“ soll, so kann ich dem gegenüber nur fragen, ob denn die her-übersetzung so ungleich höheren wert habe, daß es „sich für die schule verlohne, mühe und arbeit darauf zu verwenden“. Entweder, man will wirklich praktischen nutzen erzielen, dann hieße es aber blind sein, wollte man die fertigkeit der *direkten* handhabung der fremdsprache niedriger einschätzen als das tote vermögen, etwas nur durch seine muttersprache wiedergeben zu können — oder, man sieht von jedem praktisch-utilitaristischen prinzip ab, dann aber weder aufsatz

noch her-übersetzerei, die ja doch nur formaler drill ist. Herr dr. H. hat recht, „mühe und arbeit“ setzt allerdings der aufsatzunterricht voraus. Wer die mühe scheut und sich die nötige methodische und sprachliche technik nicht aneignen will oder kann, der wird solchen unterricht stets verwerfen. Aus einem arbeitsreichen und technisch geschickten unterricht dagegen wird sich der aufsatz — in seinen unzähligen schattirungen — unschwer ergeben. Wenn ich an anderer stelle das Curtiussche buch „rühmte“, so geschah es ja nur deshalb, weil die aufsätze in ihrer methodischen anlage das spiegelbild eines klaren, ganzen und zielbewußten unterrichts sind. Jedenfalls bekommt eine sprachlich *so* herangebildete jugend vom *lebendigen* geist der fremden kultur etwas mehr zu spüren, als die wie ein *perpetuum mobile* beständig zwischen zwei sprachwelten hin- und herpendelnden oberrealschüler des H.schen systems.

Gerade weil herr dr. H. „sowohl“ das eine, „als auch“ das andere will, hatte ich ihn im verdacht, daß er „vermittelnden“ neigungen fröne, und gerade weil er kein klares „entweder—oder“ kennt, weil er dinge mischt, die unter sich nicht zusammengehören und auch nicht zu seinem theoretischen endziel passen, ist seine methodik voller widersprüche. Somit kann ich das gesagte wohl mit den worten meiner besprechung (s. 104) resümiren: „Die widersprüche häufen sich bei den vom verfasser vorgezeichneten technisch-methodischen einzelheiten, und zwar sowohl in deren verhältnis untereinander, wie auch in ihren beziehungen zu den leitenden ideen und dem endzweck des unterrichts.“

Leipzig-Gohlis. LUDWIG GEYER.

VORSCHLÄGE FÜR EINE ÄNDERUNG DER WÜRTTEMBERGISCHEN NEUPHILOLOGISCHEN PRÜFUNGSORDNUNG.[1]

1. Die jetzige realistische dienstprüfung sprachlich-geschichtlicher richtung leidet an zwei für die lehrer und die schule gleich verhängnisvollen mängeln:

a) sie stellt unerfüllbare forderungen an zeit und kraft der kandidaten;
b) sie führt zu einer allzu intensiven pflege der sprachlich-geschichtlichen und mittelalterlich-litterarhistorischen studien auf kosten der beschäftigung mit geschichte, litteratur, kunst, philosophie der neueren zeiten.

2. Das interesse einer einheitlich geschlossenen die kultur der neuzeit, wie sie hauptsächlich von deutschen, engländern und franzosen geschaffen worden ist, umfassenden bildung der neuphilologen

---

[1] Diese vorschläge sind von der sprachlich-geschichtlichen sektion des württembergischen neuphilologenvereins einstimmig angenommen worden. Voraussetzung sind die in Württemberg üblichen acht semester sowie auslandaufenthalt.

sowie schultechnische rücksichten gebieten, die drei fächer deutsch, englisch, französisch als für jeden kandidaten verbindlich zu belassen.

Doch sollte innerhalb dieser fächer in der art eine erleichterung geschaffen und zugleich ein wirklich fruchtbringendes studium der neueren für die schule allein wichtigen litteraturen ermöglicht werden, daß

a) die prüfung in sprachgeschichte auf eine der drei sprachen nach wahl des kandidaten beschränkt, in den beiden anderen sprachen nur der besuch einer sprachgeschichtlichen vorlesung gefordert wird;

b) ein verzeichnis der genauer zu studirenden werke aus jeder der drei litteraturen aufgestellt wird.

3. Entsprechend der hohen bedeutung, die der erklärung moderner texte an der realschule zukommt, sollte den kandidaten neben den übersetzungsaufgaben auch eine exegetische aufgabe gestellt werden, die an stelle des deutschen aufsatzes im II. examen treten könnte.

4. Die geographie ist als ein fremder bestandteil aus der prüfung zu streichen und in die naturwissenschaftliche prüfung zu verweisen, die ihrerseits durch beseitigung der höheren mathematik erleichtert werden könnte.

5. Die vorgeschlagenen vereinfachungen gestatten, als viertes verbindliches fach geschichte beizubehalten.

Um den geschichtlichen studien den ihnen gebührenden platz zu verschaffen, sollte die wahl eines historischen themas für den wissenschaftlichen aufsatz freigestellt sein.

Für die mündliche prüfung sollte den kandidaten überlassen werden, eine periode zu bezeichnen, in der sie genauere studien gemacht haben.

6. Gründe der vereinfachung der prüfung und der vereinheitlichung des höheren lehrerstandes und seiner bildung legen es nahe, die humanistische und die realistische prüfung zu einer „philologischen prüfung“ zusammenzulegen.

Stuttgart. F. Schwend.

VORLESUNGEN IN REALIENKUNDE.

Prof. Wendt sendet uns folgende anzeige eines kollegs von prof. Fiedler in Oxford mit der anfrage, ob nicht wenigstens an *einer* deutschen universität etwas ähnliches über England den anglisten geboten werden könnte. „Sollte nicht ein geeigneter lektor dafür zu gewinnen sein?“

MODERN GERMANY, ON WEDNESDAYS AT 5.15 P.M. ILLUSTRATED BY MAPS, DIAGRAMS, AND LIMELIGHT VIEWS.

The following subjects will be dealt with:—

The Constitution of the German Empire. The relation of the various German States to the Empire. The constitutional rights and prerogatives

of the Kaiser. The Reichskanzler and the Secretaries of State. The Bundesrat and Reichstag. Parties in the present German Parliament. The constitutions of Prussia and the other German States. The electoral systems of the Empire and the States.—The Making of Modern Germany. The old Empire and the new, a comparison. The Zollverein. The North German Confederation. Bismarck. The Franco-German war. German colonial policy.—The German country. Advantages and dangers of Germany's geographical position. Different character of North and South, East and West. Physical features and natural resources. The principal German towns.—Administration and Institutions. The Reichsgericht and Judicature. Local Government. Posts and Telegraphs. Railways and Canals. Taxation. Customs.—The German Army and Navy. Conscription, and its influence on national life, character, and education. The Training of the German Officer.—Germany's Educational System. Elementary and Secondary Schools. Technical and Commercial Education. The German Universities. The Training of the Teachers. Student Life.—Social problems and social legislation. Conditions of the Working Classes. Workmen's Insurance against Accidents. Old Age Pensions. The German Press. Church and religious life. Public and social life.—Art culture in Germany. Music and the Drama. Modern German Architecture and handicraft. Modern German Painters and Sculptors.

Dergleichen vorlesungen werden übrigens schon jetzt teils von lektoren, teils von anderen dozenten an manchen universitäten gehalten. In Marburg z. b. haben die lektoren wiederholt die englischen realien behandelt, und im s.-s. 1908 liest privatdozent dr. Brie wie bereits einmal im s.-s. 1906 über „das heutige England (englische realienkunde)."

W. V.

FERIENKURSE 1908. 4.

Das Polytechnic Institute in London veranstaltet englische kurse in *Folkestone* und französische in *Granville-sur-Mer*. Erstere dauern vom 3. bis 31. august, letztere vom 23. juli bis 21. august und vom 27. juli bis 25. august. Auskunft durch Robert Mitchell, director of Education, The Polytechnic, 309 Regent Street, London, W. — Englische kurse für ausländerinnen finden in *Oxford* im herbst, winter und frühling statt. Näheres durch Mrs. Burch, Norham Hall, Oxford.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Herr prof. Regel-Halle empfiehlt die folgenden pensionen: Miss Ingram, 9 Panton Rd., *Cambridge*; Mrs. Wood, 84 Marchmont Rd., und Mrs. Donaldson, 11 Spottiswoode Rd., *Edinburg*.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. OKTOBER 1908. Heft 6.

WIE IST DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT NATURGEMÄSZ UMZUGESTALTEN?[1]

Meine herren! Vielleicht wünschen Sie zunächst die frage, ob denn überhaupt unser fremdsprachlicher unterricht umzugestalten ist, beantwortet zu wissen, bevor Sie näheres über das wie? zu hören bekommen. Allein, daß der neusprachliche unterricht in Bayern — denn hiervon gedenke ich im wesentlichen zu sprechen — der entwickelung noch sehr bedürftig ist, scheint ohne weiteres gegeben. Wenigstens habe ich, als ich vor vier jahren in München den neuen lehrplänen den vorwurf machte, daß sie an einem inneren widerspruche leiden, daß sie zuviel und zuvielerlei verlangen, daß in keiner art der fremdsprachlichen betätigung etwas wirklich befriedigendes erzielt wird, keinen widerspruch gefunden, und seitdem hat sich nichts geändert. Ich darf also heute meine damals den neuen lehrplänen gemachten vorwürfe wieder aufnehmen und behaupten, daß sie das problem des neusprachlichen unterrichts nicht gelöst haben; ich darf auch wohl dieses problem abermals zur diskussion stellen und einen erneuten versuch zu seiner lösung unternehmen.

Meine herren! Die spracherlernung in der schule kann stets nur eine künstliche und niemals die natürliche spracherlernung sein. Wenn ich also sage: wie ist der fremdsprachliche unterricht naturgemäß umzugestalten? so meine ich

[1] Vortrag, gehalten auf der fünften hauptversammlung des bayerischen neuphilologenverbandes in Würzburg, 12.—14. april 1908.

damit absolut nicht einfach die natürliche spracherlernung auf die schule zu übertragen. Indes ist doch kein widerspruch zwischen kunst und natur. Die kunst ist nicht etwas wider- und unnatürliches, sie ist im gegenteil bejahung der natur, aber nicht in ihren einzelerscheinungen und zufälligkeiten, sondern in ihren gesetzen, sie ist ideale natur. Die kunst würfelt also auch nicht, wie der zufall in der natur oft tut, dinge blindlings untereinander, sondern bringt die dinge unter dem gesichtspunkte einer idee, eines zweckes, in ein harmonisches, dem wesen der einzelnen dinge und dem zweck entsprechendes verhältnis. So wird auch die künstliche spracherlernung das wesen der einfallenden faktoren, schule, sprache, schüler zu erkennen und sie zueinander in harmonische beziehungen zu setzen suchen, mit anderen worten, die künstliche spracherlernung wird 1. dem zwecke der schule, an dem die spracherlernung geschieht, 2. der natur der sprache, 3. endlich der natur der jugendlichen schüler gerecht werden müssen.

Werden nun die neuen lehrpläne dem zwecke der erziehungsschule gerecht? Es ist nicht zu verkennen, sie haben die beste absicht. Nach einer doppelten richtung. Sie suchen einerseits möglichst viel zu erreichen, d. h. sie suchen nicht weniger zu erreichen als vollständige und allseitige sprachbeherrschung, verständnis und aktiven gebrauch der sprache. Andererseits sind sie sich bewußt, daß völlige sprachbeherrschung an der erziehungsschule, an der die jugendlichen geister so vielseitig in anspruch genommen werden, nicht zu erreichen ist, und verzichten deshalb in der prüfung auf den fremdsprachlichen aufsatz. Allein dieser verzicht ist mit schwerem herzen, nach dem satze: *Ultra posse nemo tenetur* geschehen; der fremdsprachliche aufsatz ist ja nur in der prüfungsordnung, nicht aber im lehrprogramm aufgegeben; im grunde der lehrpläne arbeitet eben doch der alte pädagogische materialismus, der sagt, sprachen sind da, daß man sie kann, daß man sie spricht und schreibt, ergo muß der schüler sie sprechen und schreiben lernen. Nicht der umsichtige pädagoge hat in ihnen das große wort, sondern der eifrige fachmann, dessen ideal natürlich die völlige beherrschung der fremden sprache ist. Diese einseitigen fachbestrebungen sind wohl am platze an

einer sprachfachschule, nicht aber an einer erziehungsschule, die nicht, wie jene, direkt zum kampf ums dasein, zu einer bestimmten lebensaufgabe tüchtig macht, sondern den wert des gesamtmenschen zu erhöhen sucht, der speziellen lebenstätigkeit des menschen eine allgemeine, ideale grundlage gibt, die man bildung nennt.

Bildung aber heißt besitz der kultur, und kultur ist ins bewußtsein übertragene natur, erfassung des natürlichen mit dem verstand, dem gefühl und dem willen, weshalb die kultur drei gleichwichtige seiten hat: erkenntnis der dinge in der natur und in der menschheit, wozu die erkenntnis des eigenen selbst gehört, also erkenntnis der welt und selbsterkenntnis, erkennendes welt- und selbstbewußtsein, die theoretisch-wissenschaftliche seite der kultur; dann das gefühlsmäßige sichversenken in die welt, das genießende erleben der welt, die ästhetische seite der kultur; endlich das dem erkennenden welt- und selbstbewußtsein entsprechende wollen, die praktisch-ethische seite der kultur. Diese drei dinge: erkenntnis, ästhetisches welterleben und ethisches wollen machen die grundlagen der bildung aus, sie bestimmen den bildungswert eines menschen, und es ist offenbar, daß die bildung in diesem sinne der zweck der erziehungsschule ist, daß ihr in der erziehungsschule alle unterrichtsfächer dienen sollen.

Und wie erfüllt nun der fremdsprachliche unterricht diesen idealen schulzweck am besten? Dadurch, daß er die handhabung der fremden sprache vermittelt, d. h. dadurch, daß er die schüler in stand setzt, die fremde sprache zu sprechen und zu schreiben? Wird dadurch das erkennen der dinge in natur und menschheit gefördert, das ästhetische weltgenießen erhöht oder das ethische wollen gebildet oder auch nur gestärkt? Es zeigt sich ein gesunder instinkt in der öffentlichen meinung, wenn sie die aktive beherrschung fremder sprachen als artistische fertigkeit bewundert, aber nicht als merkmal der bildung, als bestandteil der kultur verehrt. Also kann der bildungswert der fremden sprachen nur darin liegen, daß sie selbst ein bedeutsames erkenntnisobjekt sind, und daß sie zur vermittelung von erkenntnisobjekten in natur und menschheit dienen, daß sie uns inhalte ausländischer kulturen, das

denken, fühlen und wollen anderer völker erschließen, so unsere eigene kultur bereichern und durch die möglichkeit der vergleichung läutern. Demnach erfüllen das *kennen* und das verstehen der fremden sprachen den idealen zweck der erziehungsschule vollständig. Aber, wird man einwenden, die kultur wäre ohne sprache nicht möglich, die sprache ist eine unerläßliche bedingung der kultur. Gewiß, ohne die möglichkeit der mitteilung der individuellen bewußtseinsinhalte, wie sie durch die sprache gegeben ist, wäre keine kultur. Aber ich verweise auch hier auf den gesunden menschenverstand, der, wie gesagt, die beherrschung fremder und mehrerer sprachen als artistische fertigkeit ansieht, die beherrschung der muttersprache aber als *künstlerische* leistung wertet. Die fremde sprache kann die muttersprache auch nie ersetzen; diese allein quillt aus dem blute, sie allein hat den odem des lebendigen, sie allein ist das natürliche, gottgeschaffene ausdrucksmittel, während die fremde sprache immer etwas künstliches, maschinelles an sich behält. In der muttersprache allein kann der einzelne schöpferisch sein, neue nuancen des denkens und fühlens objektiviren, während die fremde sprache etwas fertiges ist, ein hartes instrument, mit dem nur schon längst objektivirte bewußtseinsinhalte, nur mehr oder weniger banales, allgemein gültiges wiedergegeben werden können. Wenn notwendigkeit und zweckmäßigkeit die kriterien des vernünftigen sind, so erscheint die pflege der muttersprache vor dem forum der vernunft im hinblick auf die bildung als die heiligste pflicht der erziehungsschule, die erlernung des aktiven gebrauchs der fremden sprachen dagegen als willkürliche, artistische spielerei. Die bedeutung der fremden sprachen für die bildung erschöpft sich vollständig mit der kenntnis und dem verstehen derselben. Es ist deshalb unbegreiflich, wie der klassische sprachunterricht immer noch an der handhabung der alten sprachen festhalten kann, um so mehr unbegreiflich, als er ihre zwecklosigkeit selbst zu fühlen scheint, weshalb er sein gewissen mit dem phantom der formalen bildung beschwichtigen und betrügen muß. Daß der *neusprachliche* unterricht nicht so leicht auf die aktive beherrschung der fremden sprachen verzichtet, ist verständlicher, weil sie wenigstens einen praktischen,

utilitarischen zweck hat. Allein dieser utilitarische zweck kann nicht auf die ganze sprache, als den ausdruck der gesamtkultur des fremden volkes bezug haben, sondern nur auf die alltagssprache, auf die gewöhnliche umgangssprache, die den täglichen bedürfnissen des lebens dient. Und hierfür ist, wie Felix Franke[1] sagt, ein wortschatz von 2000—3000 gut gewählten wörtern vollständig ausreichend. *Das lehrziel des neusprachlichen unterrichts an einer erziehungsschule, an der er, wie an der oberrealschule und am realgymnasium, eine entsprechende anzahl von stunden zur verfügung hat, stellt sich also folgendermaßen dar: Verstehendes lesen der gesamten kultursprache; verstehendes hören der alltagssprache und aktiver gebrauch der alltagssprache in einem umfang von etwa 3000 wörtern.*

Wie kann nun der fremdsprachliche unterricht dieses soeben bezeichnete lehrziel am besten erreichen? Mit welcher methode wird er der natur der sprache und der der jugend am ehesten gerecht? Wird er es durch die in den neuen lehrplänen vertretene sogenannte vermittelnde methode? Was ist die vermittelnde methode? Sie ist die mit den reformern einen kompromiß schließende alte methode. Sie hat von den reformern die forderungen hinsichtlich der induktiven gewinnung der grammatikalischen gesetze, der vermehrung der lektüre, der besserung der aussprache, der pflege des sprechens, ja sogar der anfertigung von aufsätzen herübergenommen und glaubte so, den bedingungen einer lebenden sprache gerecht geworden zu sein; im übrigen und im grunde blieb sie in den geleisen der alten methode stecken, die sich an den klassischen sprachen, die ja tote, bloße buchsprachen sind, ausgebildet hat. Die toten sprachen, die nur mehr in der schrift existiren, werden nur mit dem auge wahrgenommen, und dementsprechend hat sich auch die methode entwickelt; sie arbeitet mit dem auge. Nun leuchtet ein, daß die sprache nicht eigentlich sache des auges, sondern sache des ohres ist; durch das gehör hat sich die sprache entwickelt und lebt sie. Das ohr ist auch

---

[1] *Die praktische spracherlernung* auf grund der psychologie und der physiologie der sprache dargestellt von F. F. 3. auflage bevorwortet von O. Jespersen. Leipzig. 1896.

der erste grundlegende faktor der natürlichen spracherlernung, zu dem sich als zweiter die mündliche anwendung des gehörten gesellt. Aufnahme durch das ohr und mündliche reproduktion sind die zwei wesentlichen momente der natürlichen spracherlernung. Das sprachliche milieu, das von vielen als unentbehrlich zur spracherlernung angesehen wird, ist nur von sekundärer bedeutung, hat nur unterstützenden, nicht bedingenden wert. Denn, wenn man in eine fremdsprachliche umgebung versetzt wird, ist man rat- und tatlos. Das ohr kann nichts mit der masse der fremden laute anfangen; es geht eben, wie alles, nicht den weg vom schwierigen zum leichten, vom komplizirten zum einfachen, von der masse zum einzelnen; es fängt nicht mit der perzeption der längsten und komplizirtesten sätze, der schwierigsten lautgebilde an; es steht der auf es eindringenden masse von lauten hilflos gegenüber und muß warten, bis ihm der zufall einfaches, leicht faßliches darbietet. Es schnappt da und dort ein krümelchen auf, vermehrt seinen sprachschatz auf diese weise immer mehr, bis es endlich das sprachganze zu perzipiren vermag. Also geht auch im milieu die spracherlernung auf die tatsache zurück, daß das sprachmaterial durch das ohr perzipirt und dann mündlich reproduzirt und verwertet wird. Das milieu bietet nur dann, wenn das geschehen ist, den vorteil, daß dasselbe, schon perzipirte sprachmaterial immer wieder wahrgenommen wird, so daß es dem gedächtnis nicht mehr entschwinden kann. Die künstliche spracherlernung wird sich also die wesentlichen faktoren der natürlichen spracherlernung, die aufnahme des sprachmaterials durch das ohr und die mündliche reproduktion, zu nutze machen, methodisch herausarbeiten, die zufälle, hindernisse und umwege der natürlichen spracherlernung vermeiden. Sie wird natürlich des hilfsmittels der visuellen sprachbetätigung, des lesens und schreibens, nicht entraten, doch den primat des ohres aufrecht erhalten und ein quantum sprachmaterial erst dann lesen und schriftlich verarbeiten lassen, wenn es durch das ohr aufgenommen und mündlich eingeübt ist.

Welche vorteile erwachsen aus dem primat des ohres bei der spracherlernung? Es ist eine psychologische tatsache, daß ein sinn, der allein, bei ausschaltung aller anderen sinne, in

tätigkeit gesetzt wird, intensiver arbeitet, als wenn er bei der wahrnehmung eines objektes durch andere sinne unterstützt wird. Schließen wir im walde die augen und veranlassen wir unseren geist, die welt um uns nur durch das ohr zu perzipiren, so hören wir nicht bloß neue stimmen, die uns während des gebrauches der augen entgangen sind, sondern wir hören die welt, die an unser ohr dringt, deutlicher, klarer, tiefer. Oder schließt man die augen im konzertsaal, konzentrirt man seine perzipirende tätigkeit auf das gehör, so nimmt man die töne wesentlich intensiver wahr, als wenn das auge das orchester beobachtet; ja, man merkt, wie das ganze gehirn sich der gehörswahrnehmungen bemächtigt und die welt der töne in räumliche dimensionen ordnet. Ebenso setzt der geist den sinn, durch den er zum erstenmal von einer sache erfährt, energisch in tätigkeit, während umgekehrt die sinneswahrnehmung in dem maße schwächer wird, als der geist von der betreffenden sache schon vorher durch andere sinne kenntnis gewonnen hatte. So wird das ohr ein sprachmaterial, das durch das auge, durch lesen und schreiben, eingeprägt worden ist, in viel geringerem grade perzipiren, als wenn es ganz unbekanntes sprachmaterial aufzunehmen gezwungen ist. Es ist ja auch erfahrungstatsache, daß leute, die ohne jegliche sprachkenntnis ins ausland kommen, ihr ohr in verhältnismäßig kurzer zeit an das fremde idiom gewöhnen, wogegen neuphilologen, die nach dem staatsexamen, auf das sie sich in der hauptsache durch bücher, also durch das auge vorbereiten, besonders über die schwierigkeit, die ihnen das vorstehende hören bereitet, zu klagen pflegen. Damit stimmt überein, was Poiré in der *Review of Reviews* (15. sept. 1892, s. 286) in einem bericht über die methode Gouin sagt, daß nämlich er, der schon etwas deutsch konnte, das vorgesprochene deutsch viel weniger gut nachzusprechen vermochte, als die anderen, denen das deutsche noch ganz fremd war.

Allein nicht bloß für das verstehende hören ist der primat des ohres von elementarer bedeutung, sondern auch für die aufbewahrung des sprachmaterials im gedächtnis. Daß die schüler das sprachmaterial so leicht wieder vergessen, ist ja die hauptcrux unseres fremdsprachlichen unterrichts. Dem

haben die reformer dadurch abzuhelfen vermeint, daß sie die muttersprache vollständig aus dem unterrichte ausschalten. Sie suchen eine verbindung der dingvorstellung mit der fremdsprachlichen wortvorstellung ohne vermittelung der muttersprache herzustellen, weshalb ihre methode sich ja die direkte methode nennt. Sie sagen z. b. *pomme* und zeigen gleichzeitig einen apfel oder das bild eines apfels und glauben so die direkte verbindung zwischen ding- und wortvorstellung im geiste des lernenden zu erreichen. Allein diese direkte ding- und wortassoziation tritt nur beim sprachenlosen kinde ein, aber nicht bei einem menschen, der schon eine muttersprache besitzt. Gesetzt ich sage: *I shot an arrow into the air,* und der lernende kenne das wort *arrow* nicht. Ich sage wiederholt: *I shot an arrow,* mache die schießbewegung dazu und zeichne einen pfeil an die tafel, so wird der lernende, der gespannt ist, was denn *arrow* eigentlich sein könne, wenn er die zeichnung sieht, sich sagen: Aha, das ist ein pfeil; dann weiß er, daß *arrow* = pfeil ist. Wenn ich dem lernenden sage: *arrow* = pfeil, so habe ich dasselbe erreicht, wie mittelst des zeitraubenden zeichnens oder auch der vorzeigung des gegenstandes oder seines bildes. Es darf auch nicht vergessen werden, daß beim sprachenlosen kinde die spracherlernung mit der begriffsbildung hand in hand geht, daß da die spracherlernung die begriffsentwickelung nicht bloß fördert, sondern bedingt. Durch das wort wird die dingvorstellung erst objektivirt, zum abstrakten, im einzelfall anwendbaren begriff gemacht. Beim menschen, der schon eine sprache besitzt, ist die objektivirung der dingvorstellung schon geschehen und wird durch ein neues wort, das derselbe sagt, wie das entsprechende wort der muttersprache, auch nicht wiederholt. Deshalb tritt auch die direkte verbindung zwischen dingvorstellung und der neuen wortvorstellung nicht ein, sondern eine solche zwischen der schon objektivirten dingvorstellung, d. h. dem dafür gesetzten geläufigen wort der muttersprache und dem neuen wort der fremden sprache. Es ist deshalb die direkte methode eine naive übertragung der spracherlernung des sprachenlosen menschen auf die spracherlernung des menschen, der schon eine sprache hat, und gewiß nicht bloß

wegen ihrer meist schlechten ausführung kommen uns die abbildungen in den lehrbüchern der direkten methode lächerlich vor. Wenn sich der pädagogische instinkt gegen diese manir der direkten methode gewendet hat, so hat das seinen guten psychologischen grund. Die künstliche spracherlernung kann froh sein, daß der lernende seine muttersprache besitzt und soll sich ihrer bedienen. Gesetzt aber auch den fall, die direkte verbindung zwischen dingvorstellung und der vorstellung des fremdsprachlichen wortes ginge auf die von den reformern vermutete weise vor sich, so wäre das noch kein grund dafür, daß das wort fester besitz des gedächtnisses wäre. Fallen uns ja doch sogar worte der muttersprache, die uns weniger geläufig sind, oft genug nicht ein. Denn schließlich kommt es beim gedächtnis doch nur auf die feste einprägung an, auf die innige assoziation des apperzipirten mit dem schon bestehenden bewußtseinsinhalt. Diese feste assoziation aber wird bedingt durch intensive apperzeption und selbständige reproduktion im zusammenhange mit dem bewußtseinsinhalte, wie der amerikanische psychologe William James in seiner *Psychologie und erziehung*, ansprachen an lehrer (übers. von Kleinpeter; Leipzig 1900) überzeugend ausgeführt hat. Beides, die intensive apperzeption und die reproduktion, die selbständige verwertung des apperzipirten sprachmaterials, wird aber am besten gewährleistet durch die auditiv-mündliche methode. Und in der tat habe ich in meinen versuchen, die mir im unterrichte im kaufmännischen verein *Merkur* in Nürnberg möglich gewesen sind,[1] gefunden, daß das durch das ohr aufgenommene und dann mündlich verarbeitete sprachmaterial von den schülern viel weniger vergessen wurde, als das durch die lese-schreib-methode angeeignete sprachmaterial. Und ich bin fest überzeugt, daß die erfolge der methode Gouin und des direktors Walter in Frankfurt im wesentlichen auf der durch die auditiv-mündliche methode[2] bedingten festen einprägung des sprachmaterials begründet sind.

[1] In den bayerischen öffentlichen schulen sind versuche nicht möglich, weil der lehrgang durch behördliche vorschriften genau reglementirt ist.

[2] Um mißverständnisse zu verhüten, sei nochmals darauf hingewiesen, daß ich diese methode deshalb auditiv-mündlich nenne, weil

Ein einfaches beispiel mache die sache klar. Ein schüler höre zum ersten male von dem satze: *La table est carrée.* Er kenne die wörter *table* und *carrée* nicht. Ich spreche den satz vor, der schüler spricht ihn nach, möglichst genau und deutlich. Dann kann ich ihm die bedeutung des wortes *table* dadurch beibringen, daß ich auf einen tisch zeige, wenn gerade einer vorhanden ist, wenn nicht, sage ich ihm mit dem nämlichen effekt: *table* = tisch. Hierauf sage ich ihm auch die bedeutung von *carré.* Alsdann wird der satz vom lehrer wiederholt, vom schüler lautrichtig nachgesprochen. Der lehrer läßt das verbum suchen, in diesem falle das hilfszeitwort mit dem prädikatsadjektiv und fragt dann: *qu'est-ce qui est carré?* Der schüler: *la table est carrée*; lehrer: *comment est la table?* Schüler: *la table est carrée.* Der lehrer läßt, immer in vollständigen sätzen, noch andere gegenstände nennen, die viereckig sind, und veranstaltet noch weitere übungen mit *table* und *carré.* Hierbei ist zu bemerken, daß der schüler bei diesen übungen die fremdsprachlichen worte rasch ohne zuhilfenahme der muttersprache verwendet, trotzdem ihm ihre bedeutung durch diese gegeben wurde, weil er sie durch intensive inanspruchnahme des gehörs gut in sich aufgenommen hat und sie ihm durch die freie reproduktion lebendiger besitz geworden sind. Diese methode erfordert durchaus nicht mehr mühe von seite des lehrers wie die lese-schreib-methode, wenn der lehrgang methodisch aufgebaut ist, wenn das fremde sprachmaterial hinsichtlich des wort- und formenschatzes in kleinen dosen geboten wird, etwa so, daß in einem satze nicht mehr als 1—2, in einem satzgefüge höchstens vier fremde wörter und formen vorkommen.

Ich mache mich nun auf den einwand gefaßt: das ist ja die reinste papageimethode. Allein, meine herren, was bedeutet ein schlagwort gegenüber einer tatsache? Und tatsache ist, daß die genesis der sprache auf nachahmung beruht, wie in dem *Lehrbuch der psychologie* von Fr. Jodl nachzulesen ist. Auf nachahmung beruht auch die natürliche spracherlernung;

---

sie das sprachmaterial *zuerst* auditiv-mündlich einübt, und erst *dann*, wenn auch noch in derselben stunde, visuelle übungen vornimmt.

warum soll denn dann die künstliche genesis der sprache beim einzelnen nicht auch auf nachahmung sich gründen? Und dann kann man papageimäßig höchstens die natürliche spracherlernung nennen, die die sprache von fall zu fall, von einzelerscheinung zu einzelerscheinung erwirbt, das einzelne nicht bewußt gemeinsamem unterordnet, nicht im einzelnen anwendbare gesetze kennt, d. h. keine grammatik treibt. Aber das ist ja ein vorzug der künstlichen spracherlernung, eine abkürzung des lehrganges, daß sie das typische als solches erkennt und im einzelnen anwendet. Darum wird auch die auditive methode eifrig und energisch grammatik treiben. Gleichwohl wird sich ihr grammatikbetrieb wesentlich von dem grammatikbetrieb der bisherigen grammatisirenden, der bisherigen lese-schreib-methode unterscheiden. Selbstverständlich werden die grammatikalischen gesetze induktiv gewonnen. Allein auch hier hat das ohr den primat. Die typischen sprachformen werden zunächst als einzelerscheinungen auf auditivem wege eingeprägt, dann durch mehrere beispiele als typische sprachformen erfaßt und endlich analogisch angewendet. Auf diese weise wird die formenlehre, wie der wortschatz, auf verhältnismäßig leichte weise besitz, und zwar dauernder besitz der lernenden, wie ich aus eigenen erfahrungen bekräftigen kann.

Noch ein dritter, eminent wichtiger vorteil springt aus der von mir geschilderten methode. Indem das sprachmaterial durch das ohr aufgenommen und dann mündlich, durch abfragen des vorgesprochenen satzes nach den verschiedenen satzteilen, das immer vom verbum auszugehen hat, aus dem kopfe durch nachdenken reproduzirt wird, kommen nicht bloß die verschiedenen kategorien der rede zum bewußtsein, sondern, was die hauptsache ist, dieses bewußtwerden verjagt den inhalt nicht aus dem blickpunkt des geistes, sondern geht vielmehr aus dem inhalt hervor, arbeitet sich an ihm heraus. So erst wird die sprache auch für den geist eine lebende sprache. Wer einmal ein fremdsprachliches gedicht auf diese weise durchgenommen hat, hat erfahren können, was für ein unterschied zwischen der lese-schreib-sprechmethode und der auditiven methode ist. Nach dieser gewinnt das fremdsprachliche

gedicht wirklich leben; es muß in seinem logischen zusammenhang durchgedacht, sozusagen inhaltlich und formell freischöpferisch reproduzirt werden, wodurch es nach inhalt und form zugleich fester besitz des lernenden wird. Für den lehrer ist es geradezu eine freude, die geistige tätigkeit zu beobachten, die der sprachstoff in den lernenden auf diese weise auslöst. Und nun frage ich, ob diese den *inhalt* und die *sprachform* zugleich reproduzirende logische denktätigkeit, die für den schüler hohes interesse hat, nicht einen ungleich höheren formalen bildungswert, eine viel höhere schulungskraft des denkens darstellt, als das rein formale, den inhalt tötende übersetzen, bei dem die lernenden immer nur mit halber seele sind? Wie intensiv diese methode wirkt, kann man daran erkennen, daß die besseren schüler ein so durchgenommenes gedicht sofort frei hersagen können.[1] Im anfang wird es den schwächeren schülern wohl auch hier schwer; sie sind schwerfällig, in der sinnlichen perzeption, in der geistigen apperzeption und in der reproduktion des sprachmaterials, allein ich habe beobachtet, daß diese arbeit, die die psychischen funktionen der perzeption, apperzeption und reproduktion in ihrer natürlichen stufenfolge in tätigkeit setzt, die schüler wahrnehmbar fördert, wogegen das hinübersetzen, das den geist auf eine künstliche drehbank spannt, — ihn verrenkt und verdreht und ihn dürre, unnatürliche, vom leben losgelöste, von allem inhalte isolirte bewegungen ausführen läßt, dem menschen, der sich von der suggestion der tradition frei gemacht hat, zum mindesten als wertlos, wenn nicht als schädlich einleuchten muß.

Ich habe damit auch schon die frage, ob die auditive methode der natur der jugend entspricht, zum teil beantwortet. Es liegt auf der hand, daß sie sich besonders für den anfangsunterricht eignet, da bei zehn- und elfjährigen knaben der abstrakte verstand noch sehr wenig entwickelt und ihr geist

---

[1] William James sagt auch in seinem schon zitirten werke *Psychologie und erziehung:* Die beste methode auswendig zu lernen besteht darin, den schüler den kern eines satzes herausfinden und lernen zu lassen und darauf die erweiternden und einschränkenden nebensätze stückweise hinzuzufügen. — Die kunst zu erinnern ist die kunst zu denken.

noch sehr elementar, auf das konkrete, einzelne gerichtet ist. Ich kann aus meiner erfahrung bezeugen, daß der neusprachliche unterricht in den unteren drei bis vier klassen bei vollständigem verzicht auf die übersetzung viel schöner, erfolgreicher und für lehrer und schüler befriedigender ist, als wenn die hinübersetzung eine wesentliche rolle spielt. Was nun speziell die auditive methode angeht, so kann ich aus meinen erfahrungen im verein *Merkur* sagen, daß sie sogar bei dem für sie absolut unzweckmäßigen *Lehrbuch des englischen* von Deutschbein, ausgabe *D*, bei den schülern großes interesse findet, was doch den hauptprüfstein bildet, ob sie der natur der jugend entspricht oder nicht. Die aufmerksamkeit ist bei dieser unterrichtsweise größer als bei der lese-schreib-sprechmethode; die teilnahme am unterricht ist allgemein und andauernd. Von besonderer bedeutung war für mich auch das verhalten von schülern, die fünf bis sechs mittelschulklassen durchgemacht hatten. Der auditive unterrichtsgang erfüllte sie mit sichtlicher befriedigung, während sie früher nur mit offenkundiger selbstüberwindung bei der sache waren. Ich mache auch die beobachtung, daß es den schwächer begabten leichter fällt, daß solche, denen es früher kaum möglich war mitzukommen, jetzt zufriedenstellende leistungen bieten, sich an den sprechübungen beteiligen können und auch ganz gute diktate schreiben.

Man kann mir nun vielleicht entgegenhalten, daß diese methode sehr einseitig sei und der verschiedenen beanlagung der schüler zu wenig rechnung trage, daß, da die sprache zum großen teil gedächtnissache sei, es sehr darauf ankomme, ob ein schüler ein gutes ohrengedächtnis oder ein visuelles gedächtnis besitze. Nun, ein etwaiger unterschied in dieser richtung wird dadurch ausgeglichen, daß visuelle übungen unmittelbar auf die auditiven folgen. Dann aber ist doch zu bedenken, daß die muttersprache alle, und fremde sprachen viele, auf auditivem wege lernen. Es kann sich hier nur um geringfügige individuelle schwankungen handeln, die gegenüber der tatsache, daß die sprache sache des gehörs ist, keine nennenswerte rolle spielen. Es darf außerdem das ohrengedächtnis nicht unterschätzt werden. Es ruhte einst eine

ganze kultur auf ihm. Vor erfindung der buchdruckerkunst hat sich fast die ganze kultur auf auditivem wege von geschlecht zu geschlecht fortgeerbt. Wenn freilich dann auch die maschinelle ausbildung der schrift das gedächtnis entlastet und so einen gewaltigen kulturfortschritt ermöglicht hat, so ist das nicht ohne nachteile und opfer geschehen. Wir sind einseitige augenmenschen geworden; unser ohr ist gewissermaßen degenerirt, das gehirn hat bis zu einem gewissen grade verlernt, durch das ohr zu apperzipiren. Das macht sich auch im sprachunterricht bemerkbar. Das visuelle wortbild verdrängt im geiste leicht das akustische. Hat der schüler *wäi* gehört und sieht er dann *way*, liest er mit großer wahrscheinlichkeit *wai*. Doch ist die prävalenz der visuellen apperzeption vor der akustischen kein grund, den primat des ohres beim sprachunterricht zu verwerfen. Im gegenteil. Der auf das gehör sich gründende sprachunterricht kann hier eine große allgemeine pädagogische bedeutung gewinnen. Denn unser ganzer schulbetrieb macht sich mitschuldig an der tragik unserer schriftkultur, indem er hauptsächlich das auge beschäftigt. Die einseitige inanspruchnahme des auges durch den unterricht verursacht nicht bloß oft eine frühzeitige ermüdung der augen und des gehirns, sondern erzeugt nachteile für die entwickelung des gedächtnisses und schädigt die frische des denkens und die selbständigkeit des geistes. Rezipirte der schüler z. b. in der geschichte hörend, und müßte er das gehörte in seinem logischen zusammenhang reproduziren, hätte er ungleich mehr gewinn, als wenn er das buch auswendig büffelt. Hier liegt noch ein problem des unterrichts überhaupt, nicht bloß des sprachunterrichts. Dieser aber scheint vor allem geeignet, ein gegengewicht gegen den einseitig visuellen schulbetrieb zu bilden. Und das kann er um so leichter, als die prävalenz der visuellen apperzeption bei unseren schülern noch nicht konstitutiv, d. h. eine von den vorfahren ererbte eigenschaft des gehirns, sondern bloß eine im unterricht erworbene gewohnheit zu sein scheint. Die erfahrung zeigt wenigstens, daß die schüler, trotzdem es ihnen anfangs schwer fällt, doch bald lernen, durch das gehör zu apperzipiren. Diese gewöhnung an die apperzeption durch das ohr geht

natürlich um so leichter, je weniger lang die schüler dem visuellen schulbetrieb ausgesetzt gewesen sind, ein weiterer grund für die anwendung der auditiven methode im fremdsprachlichen anfangsunterricht.

Sie werden mich fragen, ob sich diese methode im klassenunterricht anwenden läßt. Ganz gewiß; denn das hören verlangt keine beschränkung der zahl der schüler, und das chorsprechen verträgt eine schar von 40 schülern; mit den mündlichen reproduktionen des gehörten kann der lehrer leicht eine ganze klasse beschäftigen, da die teilnahme der schüler an diesen übungen allgemein und rege ist, und da hier eine viel frischere, angeregtere stimmung herrscht als bei der mündlichen reproduktion eines gelesenen sprachstoffs oder gar beim übersetzen. Daß die auditive methode im klassenunterricht anwendbar ist, ist in der erfahrung auch hinreichend bestätigt. Die methode Gouin, die ja eine auditive methode ist, wird seit einer reihe von jahren im höheren mädcheninstitut zu Gandersheim im Harz und in der volksschule zu Hamburg im englischen in klassen von 40 bis über 50 schülern bei vier wochenstunden mit erfolg angewendet.

Die auditive methode erscheint also als die naturgemäße und darum als die beste methode der künstlichen erlernung einer fremden sprache. Indes ist es auch nach dieser methode an unseren erziehungsschulen nicht möglich, eine wirkliche aktive beherrschung der gesamten fremden sprache zu erreichen. Darum sollten wir in vernünftiger selbstbescheidung auf dieses ziel verzichten; und das können wir um so leichter, als der bildungswert der fremden sprachen, wie ich darzulegen versucht habe, in ihrer passiven beherrschung liegt.

Wenn ich also zusammenfassen darf, so wäre zu scheiden zwischen der täglichen umgangssprache und der buchsprache. Für jene wäre das lehrziel verstehendes hören und aktiver gebrauch im umfange von 2—3000 wörtern, für diese verstehendes lesen.

Zu diesen zwei zielen müssen natürlich zwei verschiedene wege führen. Das für die umgangssprache gegebene lehrziel ist am besten durch einen hörkurs, in dem die von mir geschilderte auditive methode zur anwendung käme, zu erreichen,

das für die buchsprache zu setzende lehrziel dagegen ist durch einen lesekurs zu erstreben. Da die alltagssprache den lebenden grundstock der gesamtsprache bildet, ist natürlich mit der erlernung der alltagssprache zu beginnen. Wie die alltagssprache die sachliche, so bildet der hörkurs die methodische grundlage des fremdsprachlichen unterrichts. Der hörkurs hätte etwa drei jahre zu dauern; wenn in jeder stunde durchschnittlich sieben neue wörter eingeübt werden, so kann in diesem zeitraum bei durchschnittlich vier wochenstunden der von Felix Franke geforderte wortschatz leicht erworben werden. Innerhalb dieses wortschatzes wäre auch die formenlehre und die für die alltagssprache unbedingt erforderlichen syntaktischen regeln einzuüben. Im vierten jahre würde dann der lesekurs einsetzen, der die kultursprache im engeren sinne, die buchsprache, rezeptiv, vielleicht nach der von Bärwald empfohlenen summationsmethode,[1] vermittelt. Dabei brauchte der auditive kurs nicht vollständig aufgegeben zu werden; beide kurse könnten, einander unterstützend und ergänzend, nebeneinander herlaufen. Nachdem das ohr von anfang an methodisch geschult worden ist, dürfte das verstehende hören von erzählungen, schönen teilen aus prosa- und poetischen werken nicht zu schwer fallen. Die kontrolle, ob die vorträge verstanden worden sind, könnte ja auch dadurch geschehen, daß das gehörte in seinem wesentlichen zusammenhange deutsch reproduzirt wird. Die muttersprache sollte überhaupt zur reproduktion der durch die fremden sprachen erworbenen bewußtseinsinhalte und zu ihrer verwertung im zusammenhange mit dem schon bestehenden bewußtseinsinhalte mehr herangezogen werden, und es wäre zu wünschen, daß der neuphilologe im interesse der ausnützung der fremden sprachen zur bildung der schüler die lehrberechtigung im deutschen hätte.

Ich denke durch die von mir vorgeschlagene differenzirung des lehrziels und der unterrichtsmethode das problem des neusprachlichen unterrichts der lösung einen schritt näher

[1] Siehe: *Neue und ebenere bahnen im fremdsprachlichen unterricht.* Eine methodische untersuchung auf der grundlage praktischer unterrichtsversuche von dr. Richard Bärwald. Marburg 1899.

gerückt zu haben. Auf diese weise wird der ideale schulzweck erfüllt, geschieht den praktischen forderungen vollauf genüge, und diejenigen, die im interesse der geistesübung auf fremdsprachliche produktion nicht verzichten zu können glauben, können auch zufrieden sein, da sie ja innerhalb der umgangssprache gegeben ist. Alle forderungen einer weitergehenden fremdsprachlichen produktion haben für die erziehungsschule keinen sinn. Der fremdsprachliche aufsatz ist ein über die möglichkeiten der erziehungsschule weit hinausgehendes und für ihre zwecke völlig wertloses postulat, und die hinübersetzung vollends wirkt dem zwecke der erziehungsschule geradezu entgegen. Ich habe bis heute keine veranlassung gehabt, meine vor vier jahren in München vorgetragenen ansichten über die unnatur und schädlichkeit der übersetzungsmethode[1] zu ändern, und ich bin, gestützt auf eigene erfahrungen, fester denn je der überzeugung, daß die vermittelnde methode, die ja eigentlich übersetzungsmethode ist, nicht bloß hinsichtlich des erfolges im fache, sondern auch hinsichtlich der allgemeinen bildung ein unglück für unsere schule ist. Wer sich nun gar nicht dazu entschließen kann, die hinübersetzung ganz aufzugeben, der mag sie innerhalb der grenzen der psychologischen möglichkeit als unterrichtsmittel zur einübung und erklärung *einzelner* grammatikalischer regeln beibehalten, aber als zielleistung und als übungsmittel im heute gebräuchlichen maße muß sie im interesse der bildung unserer schüler, im interesse des ansehens und der bedeutung unseres faches fallen. Daß sie einmal fallen wird, dafür spricht die these prof. Steinmüllers, der sie ja im englischen preisgibt, und ihre annahme durch die hier versammelten kollegen. Aber warum die entwickelung so lange aufhalten? Überlassen wir das gute nicht unseren nachkommen! Greifen wir selber zu! Eine zweckmäßige beschränkung des lehrziels und eine naturgemäße methode können uns, und was wir idealisten vor allem wünschen, unsere schüler nur fördern.

[1] Beilage zur *Allgemeinen zeitung*. 1904. Nr. 74.

Nürnberg. B. Uhlemayr.

DIE SAGE VON TRISTAN UND ISOLDE IN DRAMATISCHER FORM.

(Fortsetzung.)

Der 2. teil „Isolde“ zeigt viele vom dichter frei erfundene motive. In einem vorspiel schildert er Tristans jugend unter dem schutz des alten Rual und seiner mutter Blancheflur. Eine kleine liebeständelei mit einem hirtenmädchen macht den knaben Tristan zum mann. Rual hält nun die zeit für gekommen, ihm das geheimnis seiner geburt zu enthüllen, und als Tristan zu seiner mutter eilen will, stirbt diese plötzlich. Tristan ruft verzweifelt: „Mutter, was lässest du dein kind allein?“ — Der 1. akt versetzt uns in das schloß der Isolde im Irenland. Ihre mutter ist gestorben, und Morolt, der hier ihr *bruder* ist, ist im kampf gefallen. Durch diese änderung wird uns Isoldens trauer um Morolt verständlicher, als wenn er nur ihr oheim, wie im epos, wäre, und anderseits macht Geiger ihn nicht zu ihrem früheren verlobten, wie in manchen früheren dramen, damit so Tristan nachher ihre erste, einzige liebe ist. Der dichter hat Isolden sehr eingehend charakterisirt; sie ist ein stolzes heldenweib, eine kühne jägerin, die von einem bären fast getötet worden wäre, wenn nicht der als gast bei ihr weilende Tantris sie gerettet hätte. Aus dankbarkeit schenkt sie ihm einen ring, und wir erfahren auch, daß sie früher Tristan, den sie als bettler erblickt hatte, von einer wunde geheilt hat. An dem schwert, das Tantris ihr zögernd reicht, erkennt sie, daß es Morolts schwert, und daß es Tristan ist, den sie den tod geschworen hat. Sie kann ihn aber nicht töten, sondern heißt ihn nur gehen. Im 2. akt gibt Marke seinen entschluß kund, ein weib zu nehmen, um

dem lande eine königin und dereinst einen erben zu geben. Da die lange feindschaft zwischen Cornwall und Irland zu ende ist, so hat er die blonde Isolde von Irland gewählt, weil sie ihm als schön und klug gerühmt worden ist, und sein neffe Tristan soll ihm die braut zuführen. Dafür will diesem der könig im lande selbst ein weib aussuchen. Tristan aber will von einer heirat nichts hören, da das doppelte elend seiner armen eltern ihm diesen gedanken verbietet. Er fühlt eine bange ahnung über sein künftiges geschick in seinem herzen aufsteigen.

„O könig, was die Norne mir gewebt,
ist leid. Oder ein glück, so brennend süß,
daß es verzehrt wie brand und glut der hölle.
Nicht werd' ein gutes weib ich froh umfassen
noch kinder schaukeln als beglückter vater.
Ich bin gezeichnet. Mit dem unglücksmal
geh' ich durchs leben. Freude wird mir nicht.“

Es ist schon herbst in seiner seele, und im wilden kampf will er vergessenheit suchen. Endlich gibt er nach und macht sich zur fahrt nach Irland bereit.

Es ist eine nacht auf dem meere. Tristan selbst führt das steuer des schiffes. Isolde sitzt in düsterer stimmung in ihrem zelt. Sie kann nicht Markes weib sein, denn sie liebt Tristan, dessen scheinbare gleichgültigkeit sie zur wut reizt. Als ihre einzige rettung betrachtet sie den „schlummertrank, der alles elend stillt.“ Diesen trank hat ihre mutter gebraut, und ein tropfen genügte, um ihr in ihrer krankheit linderung zu verschaffen. Der zaubertrank ist also hier — eine unerwartete und etwas prosaische wendung — zu einem *gift* geworden. Isolde will *das ganze fläschchen* leeren, um mit Tristan zusammen den tod zu finden. Sie gießt den inhalt des fläschchens, das sie aus ihrem busen zieht, in ein mit wein gefülltes glas. Da ertönt vor ihrem zelt, an deck des schiffes, Tristans harfenlied, sein lebenslied, das er Isolden vorzusingen versprochen hat.

„Weiß nicht, woher ich komme,
weiß nicht, wohin ich geh'.



Die freude hat an mir gespart.
Doch um so treuer blieb der fahrt
das weh.

Mein mutterland, mein vaterland,
wo find' ich sie? Ich weiß es nicht!
Ein fremdling bin ich in der welt.
Schweigend zu dulden ist mir pflicht.

Die mutter hat vom lebenshag
sich eine dunkle rose gepflückt.
Der blätter welken moderrest
hat sie mir in die hand gedrückt.

Ich sehe lebensrosen stehn.
Zu pflücken sie ist mir verwehrt.
Ich sehe reife früchte glänzen.
Mir sind sie nicht beschert.

Ein schatten wandert mir voraus
und zeigt mir meinen weg.
Er führt mich in das heimathaus
den engen, bangen steg.

Ein fremdling bin ich in der welt.
Treu blieb mir nur das weh.
Weiß nicht, woher ich komme,
weiß nicht, wohin ich geh'."

Isolde bekränzt ihr haar mit rosen, zieht den vorhang auf und läßt Tristan eintreten. Er soll ihr bescheid tun und trinken, sie selbst bietet sich ihm dar.

„Tritt näher, Tristan!
Die du verschmäht, die braut, sie beut sich dir!
Die dir nicht werden konnte, wird es jetzt!"

Isolde will mit Tristan den todestrank trinken, er aber will ihn allein leeren, auf daß Isolde lebe. Indem er ihr das glas entreißt, fällt es zu boden und zerspringt. Nun ist es um Isolde geschehen, und verzweifelt ruft sie gott um hilfe an, nicht den milden christengott, sondern den alten heidengott.

„Tristan, du bist die welt! Sonst weiß ich nichts!
Sahst du den blitz? So kommt zu uns das glück!

Sturm, grabe auf die wellen unseres lebens!
Feuer des himmels, halte bei uns rast!
Ich will die arme recken zu den göttern,
nicht zu dem milden Christ, nein, zu dem alten
und halbvergessenen gott, der im gewitter
über die lande jagt in nächtiger zeit:
segne du deiner heimat kind im wetter!"

Der charakter Isoldens erhält etwas imponirendes, erhabenes, fast übermenschliches, und sie erinnert an die alte königin Völura bei Weilen, die auch den alten heidengott anfleht, damit er ihren fluch erhöre. Hier in Geigers tragödie wirkt aber dieses plötzliche, unmotivirte zurückgreifen in das alte heidentum doch befremdlich, um so mehr als es dem charakter des ganzen stückes nicht recht entspricht. Solche worte sind wohl im munde der alten mutter, die eine ältere generation vertritt, verständlich, aber nicht recht bei Isolde, deren charakter dadurch etwas allzu herbes erhält. Der trank, der nur eine medizin, ein gift war, hat also nun ganz seine wirkung verloren, und, ähnlich wie bei Wagner, sind Tristan und Isolde verurteilt zu leben und sich trotzdem zu lieben. Es ist klar, daß Geiger diese motivirung des alten minnetranks Wagner abgelauscht hat, womit er den großen vorzug für sein drama gewonnen hat, daß Tristan und Isolde nun für ihr handeln selbst verantwortlich sind, und daß jedes übernatürliche, wunderbare element in der tragödie fehlt. Geiger geht in der vereinfachung des alten epos noch etwas weiter als die anderen dramatiker, indem er nicht nur die geschichte vom schwalbenhaar, sondern auch die figur der Brangäne unterdrückt, wodurch ihre peinliche unterschiebung gar nicht in frage kommt. Von wunderbarer poetischer schönheit ist die szene unter dem maulbeerbaum im 3. akt, die weder durch späher noch durch den könig gestört wird. Das höchste maß irdischer seligkeit, sehnsüchtigen verlangens, wonnedurchschauerter pein ist hier in worten ausgedrückt; wer die geheimnisvollen tiefen des menschenherzens noch tiefer ausschöpfen wollte, könnte es nur in tönen tun, und das einzige seitenstück zu dieser szene ist daher Wagners musikdrama im 2. aufzug.

Wie geschickt weiß Geiger dramatische gegensätze zu verwerten! Nach der liebesnacht versetzt er uns sogleich in die wirtsstube einer stadt in Tristans heimatland, wo kriegsnot und die pest wüten. Wir hören aus der unterhaltung der gäste im wirtshaus, daß Tristan aus dem lande Markes verwiesen worden ist, da er mit der königin buhlschaft getrieben hat, und man erzählt, daß Isolde nun durch alle lande zieht, um ihn zu suchen, nur von einem windspiel begleitet, in dem wir den treuen hund Husdent des epos vielleicht wiedererkennen können. Da tritt Tristan auf, der für seine heimat, von allen unerkannt, gekämpft hat, nun aber tödlich verwundet ist. Sein alter freund Rual erkennt ihn zuerst wieder, und Tristan erzählt ihm seinen abschied von Isolde:

„Ich ging — denk' dieses aus — ging von Isolden!
In einer wintermondnacht dämmrung war's.
Ich ging durch rauhen reif mit schweren füßen.
Denn als ich ging — da schlug sie auf die erde —
blut brach ihr aus dem mund — so lag sie da!
Und ich — ich mußte gehen! —
Des turmes wächter
sang mir ein scheidelied zum abschied nach."

Nun tritt Isolde auf, die endlich ihren Tristan gefunden hat, aber sie ist mit dem zeichen des *todes* gezeichnet, denn sie fühlt die *pest* in ihrem innern. Das ist das ende ihrer liebe!

Tristan:

„In einer schenke dämmrigem gemach
treffen zwei pilger sich zum letztenmal,
wandernd aus einer welt voll wilder sehnsucht,
wandernd aus einer welt voll banger schönheit,
zum letzten lebewohl."

So wie Tristans mutter einst zu seinem vater über nacht kam und ihm den tod im brautkuß brachte, so schenkt Isolde jetzt Tristan den scheidekuß und den tod. In inniger umarmung sterben sie. — König Marke tritt nicht mehr auf, er spielt überhaupt in dieser tragödie eine mehr untergeordnete

rolle, aber er trägt hier ja auch keine schuld wegen seiner werbung um Isolde, da Geiger ihn als kräftigen, starken mann darstellt, nicht als ältern mann, wie im epos und den meisten dramen. Schuld und sühne ruhen auf Tristan und Isolde ganz allein, das hat der dichter klar und dramatisch wirksam zum ausdruck gebracht. Man erkennt deutlich den einfluß Wagners in der einfachen, straff durchgeführten handlung, die von allem episodischen beiwerk befreit ist. Wenn man vielleicht auch an dem etwas unästhetisch wirkenden tode durch die pest anstoß nehmen könnte, so muß man doch das geschick des dichters bewundern, mit dem er Tristans und Isoldens tod in beziehung setzt zu dem tode des Rivalin und der Blancheflur, anfang und ende seiner tragödie so aufs innigste verknüpfend.

Indem wir Wagners drama eine sonderstellung einräumen müssen, da seine volle wirkung doch nur durch die vereinigung von poesie und musik erreicht wird, müssen wir sagen, daß die reihe der Tristandramen in dem letzten von Geiger bis jetzt ihren höhepunkt erreicht hat.

So reich die dramatische Tristanlitteratur in Deutschland ist, so arm ist sie merkwürdigerweise in zwei andern ländern geblieben, zu denen ich mich jetzt wende, nämlich in *Frankreich* und *England.* In Frankreich sind mir nur zwei Tristandramen bekannt geworden, deren erstes Armand Silvestre zum dichter hat und unter dem titel *Tristan de Léonois, Drame en 3 actes et 7 tableaux, en vers,* 1897 erschienen ist und in demselben jahre in der Comédie-Française aufgeführt worden ist.

Zu anfang des stückes sitzt könig Argius von Irland traurig am gestade des meeres, da er vom könig der Bretagne besiegt worden ist; außerdem ist sein bruder vom ritter Tristan de Léonois getötet worden, so daß ihm nur seine tochter Yseult als freude seines alters übrig bleibt. Da scheitert ein schiff in der nähe der küste, und gerettet erscheint Tristan, aber verwundet und von Gorlois, seinem erzieher und freund, gestützt. Seinen namen verschweigt Tristan dem könig gegenüber, aber sowie er und Yseult sich erblicken, ist auch ihre liebe zueinander entglüht.

Yseult:

Quel est l'étrange émoi qui me vient éprouver?
Je n'ose le toucher! Mon cœur bat, ma main tremble!
— — — — — — — — — — — — —
Que son regard m'étreint!

Tristan (Yseult betrachtend):

Qu'elle est belle!
— — — — — — — — — — — —
D'où vient l'émoi divin dont mon âme est ravie?

Yseult:

Je bois de ses regards la mortelle douceur.

Das ist die liebe, bei der nur das geständnis noch fehlt. Tristan wird im schloß des königs von Yseult gepflegt und geheilt, und in einem monolog gibt er seiner liebesleidenschaft beredten und poetischen ausdruck:

O mal divin d'aimer d'un cœur désespéré!
O délices d'amour cruelles et profondes!
J'ai, dans un regard adoré,
Pris le mépris des cieux et bu l'oubli des mondes.
O délices d'amour cruelles et profondes!
Et je reste vaincu, sans désirs et sans vœux,
Jetant, sous tes pieds blancs, ma gloire humiliée.
Par l'or clair de tes blonds cheveux,
Je sens bien que ma vie est à jamais liée,
Jetant, sous tes pieds blancs, ma gloire humiliée,
— Yseult au doux regard! Yseult aux blonds cheveux!

Tristan erzählt Yseult, daß seine mutter ihm früh durch den tod entrissen worden ist, und Yseult empfindet eine noch größere sympathie für den fremdling, da auch sie ihre mutter früh verloren hat. Der gemeinsame schmerz bringt ihre herzen einander noch näher.

Yseult:

C'est étrange pourtant,
Ce que dit votre cœur, toujours mon cœur l'entend.

Immer näher kommen sich die herzen der liebenden, da vergißt Yseult jede rücksicht und gesteht Tristan offen ihre liebe:

Je t'aime d'un amour qui ne me laisse rien,
Désespéré, profond, cruel comme le tien!

Und Tristan umschlingt sie mit seinen armen:

Donne-moi donc alors ta lèvre bien-aimée!
Laisse ma bouche en feu, sur ta tête pâmée,
Boire le lent parfum de tes cheveux flottants!
L'amour, c'est le soleil! L'amour, c'est le printemps!
L'enfer devient le ciel en brûlant de sa flamme.

Yseult, in Tristans arme sinkend:

O mon doux chevalier, prends donc toute mon âme!

Gorlois warnt Tristan und erinnert ihn an seine treue gemahlin Oriane, die tochter des königs Mark von Bretagne, die er verlassen hat. Aber Tristan hat sie nie geliebt, die so abergläubisch ist und zur patin eine fee hat, die sie immer um rat fragt. Schließlich aber willigt Tristan ein abzureisen, nur will er seiner Yseult zuliebe noch am nächsten tage auf dem großen turnier kämpfen, obwohl seine wunde kaum geheilt ist.

Das turnier findet statt. Tristan hat schon fünf gegner besiegt, nur der engländer Norandel ist noch übrig. Yseult steckt den siegern geißblattzweige an die helme, während sie Tristan einen solchen zweig aus ihrem eigenen haar reicht. Norandel hat den helm abgenommen, während Tristan noch immer sein visir geschlossen hat, um nicht erkannt zu werden. Vor dem kampfe bietet der könig Tristan und Norandel einen becher wein an, Norandel nippt daraus, aber Tristan, der das visir nicht öffnen will, weist ihn zurück. Auf diese beleidigung verkündet Norandel, daß der unbekannte ritter Tristan sei. Es entsteht eine große aufregung, man will Tristan töten, aber der könig verbietet es; er verbannt ihn von seinem hof. Da erscheint ein herold von könig Mark, der den tribut fordert, und zwar verlangt er Yseult selbst als gattin für den könig. So muß die königstochter traurig abschied nehmen und dem herold in das fremde land folgen.

Yseult findet am hofe des königs Mark ihre frohe laune nicht wieder, sie blickt traurig über das meer nach ihrer heimat hinüber und betet oft zur heiligen jungfrau. Mark erkennt

seine torheit, da er für Yseult zu alt ist. Er liebt sie zwar leidenschaftlich, aber vor dieser reinen und unberührten lilie wagt er seine liebe nicht auszusprechen. Auch Oriane trauert immer noch um ihren gatten, der sie verlassen hat, und dessen name auf befehl des königs nicht mehr genannt werden darf. Die gemeinsame trauer hat Yseult und Oriane einander genähert, und sie sind vertraute freundinnen geworden. Sie klagen sich gegenseitig ihr liebesleid, aber keine nennt den namen des geliebten, daher ahnen sie nicht, daß sie beide um Tristan trauern. Sie finden zwar, daß die vorzüge der männer, die sie lieben, recht ähnlich sind, und jede ruft aus: „*Comme lui!*“, aber Tristans name kommt nicht über ihre lippen. Oriane hat von der fee Urgande, ihrer patin, einen *ring* erhalten, dessen kasten einen *liebestrank* enthält. Wenn sie eine geliebte person wiedersehen will, so muß sie diesen trank trinken, aber der tod folgt dann dem wiedersehen! Sie möchte es versuchen, aber Yseult hindert sie daran. Währenddessen ist Tristan jetzt wieder von sehnsucht zu Oriane erfüllt, mit Gorlois zurückgekehrt, und dieser zeigt seinem herrn die kapelle, wo Oriane oft betet, und wo er sie finden wird.

Das folgende bild versetzt uns in den zauberwald der fee Urgande. Es ist die heilige nacht, in der die mistel von den bäumen mit goldenem messer geschnitten wird. Die fee erscheint mit ihren geistern. Da kommt auch Oriane, obwohl kein sterblicher in dieser nacht dem walde nahen darf, um die fee über ihr schicksal zu befragen und zu erfahren, ob sie ihren gatten wiedersehen wird. Die fee zögert mit der antwort, da aber Oriane immer dringender wird, zeigt sie ihr in einem zauberbilde die kapelle im palaste des königs Mark, in der Oriane sonst betet, in der sich aber jetzt Tristan und Yseult umschlungen halten. Oriane fällt mit einem lauten schrei zu boden, könig Mark, der vor dem wald auf sie gewartet hat, stürzt herbei, und Oriane sagt ihm, daß Yseult ihm untreu sei. Die bühne verwandelt sich, und wir sehen nun in wirklichkeit, wie vorher auf dem bilde, das liebespaar, Tristan und Yseult, in der kapelle. Wir hören die liebesworte, die sie austauschen:

Tristan: *Quel rêve, Yseult! A toi-même pareille*
Près de mon cœur je te revois!

Yseult: *Quel rêve, ami! De nouveau mon oreille*
Entend le doux chant de ta voix!

Tristan (avec extase): *Les jours amers ont fait plus doux tes charmes*
A mes regards inassouvis.

Yseult: *Comme une fleur, a grandi sous les larmes*
L'ivresse de mes yeux ravis!

Tristan: *Laisse-moi lentement boire dans ton haleine*
Cette âme de parfums dont ta jeunesse est pleine,
Comme un jardin délicieux!

Yseult: *Comme le vent qui passe un parfum de cinname,*
A mes lèvres, ami, tu peux prendre mon âme
Et l'emporter au fond des cieux.

Jetzt erst gesteht Yseult, daß sie des königs gattin, und Tristan, daß er der gemahl von dessen tochter ist! Keiner von beiden wußte etwas davon vorher. Yseult bekennt ihm ferner, daß sie aber trotzdem ihm, dem geliebten, treu geblieben sei und ihre jungfräuliche reinheit bewahrt habe. Nach diesem geständnis hat ihre liebe den höhepunkt erreicht, als plötzlich der könig, Oriane und der ganze hof sie überraschen. Tristan soll sterben, aber Oriane verhindert es. Der könig drückt Tristan seine tiefste verachtung aus und verbietet ihm, an dem kampf gegen die wikinger, die in das land eingefallen sind, teilzunehmen. Yseult wird gefangen abgeführt. Da bringt Gorlois seinem herrn im geheimen eine rüstung und ein pferd, und Tristan rüstet sich, um unerkannt zu kämpfen.

Im dritten akt hat Tristan den kampf zu gunsten des königs entschieden, ist aber verwundet und von Gorlois aus dem schlachtgetümmel hinweggetragen worden. Oriane pflegt ihren gatten im geheimen, denn der unerbittliche könig darf es nicht wissen. Obwohl Tristan in seinen fieberphantasien öfter den namen der Yseult ausspricht, weicht Oriane doch nicht von seiner seite. Sie erzählt ihm von ihrem zauberring, sie erzählt ihm ferner, daß Mark Yseult begnadigt hat, und daß

diese auf einem schiff nach Irland zurückfahren soll. Tristan hat wohl hingehört, und sein ganzes streben ist nun darauf gerichtet, den zauberring der Oriane zu besitzen. Alles scheint sich zum guten zu wenden, denn der könig begnadigt Tristan und setzt ihn in seine ehren und zu seinem erben ein. Oriane soll seine königin sein, und zum zeichen dieser neuen verbindung überreicht der erzbischof Tristan einen ring der Oriane. Da ertönen plötzlich fanfaren, Yseult wird aus dem turm herausgeführt! Tristan läßt den ring fallen und bemächtigt sich des zauberringes von Orianes hand und trinkt das gift, indem er laut „Yseult“ ruft! Sie antwortet ihm und stürzt in seine arme, denn eine unbezwingbare gewalt hat sie getrieben, seinem ruf zu folgen. Nun aber wirkt der trank: Tristan glaubt seine geliebte nicht wirklich, sondern nur in einer vision zu schauen. Da erkennt Yseult die wirkung des trankes, von der Oriane ihr einst erzählt hat, und küßt Tristan auf den mund, um an diesem trank teilzuhaben. In einer verzückung sterben beide, Mark flucht Tristan, aber Oriane verzeiht ihm.

(Schluß folgt.)

Wilmersdorf. Dr. Block.

BERICHTE.

XIII. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG IN HANNOVER

am 8.—11. juni 1908.

DRITTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 10. juni, vormittag 10 uhr, im saale des alten rathauses.

(Fortsetzung.)

Dem *vorsitzenden* sind die thesen unsympathisch, weil sie das akademische studium vor ein forum brächten, vor das es nicht ganz gehöre. Es hätte darüber in den kreisen der akademischen lehrer eine ausgiebigere besprechung stattfinden sollen. Dann glaubt er auch nicht, daß jeder der anwesenden so vorbereitet sei, um darüber abstimmen zu können. (Widerspruch.) Vielleicht hätten das die herren, die die thesen aufgestellt, auch gefühlt und hätten sie darum so allgemein gefaßt, daß sie eigentlich gar keinen wert hätten. Welcher akademische lehrer gehe z. b. auf die in these 1 geforderten gegenstände nicht ein? Der akademische unterricht habe sich in dieser beziehung sehr gehoben, wenn auch manche wünsche noch der erfüllung harrten und manches noch zu bessern sei. Aber das lasse sich kaum im großen kreise besprechen.

Aus der versammlung heraus wird es getadelt, daß der vorsitzende selbst zu den thesen stellung nimmt. Es werde dadurch die meinung der anwesenden beeinflußt.

Der *vorsitzende* versichert, daß ihm eine solche absicht ferngelegen habe; er habe damit nur seinen vorschlag begründen wollen, über zwei der thesen gar nicht abzustimmen. Übrigens müsse auch der vorsitzende seine meinung zum ausdruck bringen können.

Geh. regirungsrat prof. dr. *Münch* spricht sich gegen die thesen aus. Man könne darin eine spitze gegen die professoren finden; sie erweckten den eindruck, als ob sie sich nicht an die studenten, sondern an die dozenten wendeten. Die formulirung sei nicht deutlich genug, um die annahme auszuschließen, daß den universitätsprofessoren

der standpunkt klar gemacht werden solle. Welchem examinator sei es nötig vorzuhalten, daß das gedächtnismäßige das nebensächliche sei, oder daß eine ausgleichende beurteilung stattzufinden habe!

Prof. dr. *Rambeau* wendet sich gegen die these 2, die ihm auch den eindruck mache, daß sie gegen die professoren gerichtet sei. Sei sie aber auf die studenten gemünzt, so müsse der wortlaut viel schärfer gefaßt werden.

Prof. dr. *Suchier* findet im gegensatz dazu in den thesen keine „spitzen", nichts, was irgend jemand verletzen könnte. Man müsse sie ihrem einfachen wortlaute nach nehmen, und da sei nichts darin, was man nicht unterschreiben könnte. Allerdings, große originalität zeigten sie auch nicht. (Heiterkeit.) Aber da in Bayern z. b. die verhältnisse anders lägen als in Preußen, so könne den kollegen aus Bayern die annahme der thesen vielleicht von nutzen sein. Besonders zu begrüßen sei die these 4.

Prof. dr. *Stengel* findet die thesen zu wenig präzis, zu weit; man könne alles mögliche herauslesen. Für die studenten habe man etwas besseres in den Münchschen „zehn geboten". Er kann höchstens die these 4 empfehlen, und these 5, falls die Bayern darauf besonderen wert legen.

Prof. dr. *Sieper*: Es handle sich nicht bloß um bayrische verhältnisse; in anderen bundesstaaten lägen die verhältnisse ähnlich. An „spitzen" gegen die akademischen lehrer habe bei aufstellung der leitsätze niemand gedacht. Man finde sie andererseits zu farblos. Damals, in München, hätten sie für zu bestimmt, zu polemisch, zu beleidigend gegolten. Nachdem man ihnen jetzt „die drachenzähne alle ausgerissen", erschienen sie wieder als zu dürftig. Sie würden aus dem grunde schon nützlich wirken, weil sie das in den „zehn geboten" gesagte den studenten in anderer form noch einmal einschärften.

Ein *redner* kommt auf die vom vorsitzenden getane äußerung zurück, solche fragen gehörten nicht vor ein so großes forum. „Ich meine, sie gehören gerade dahin. Wir kommen seit 20 jahren mit unseren akademischen lehrern, mit denen wir in verbindung geblieben sind, zusammen, um anregungen von ihnen zu empfangen, dann aber auch, um ihnen bei der gelegenheit unsere wünsche vorzutragen. Dieser austausch zwischen beiden gruppen ist gerade die tätigkeit unserer philologenversammlungen." (Lebhafter beifall.)

Der *vorsitzende* erklärt, daß er das recht des neuphilologentages, wünsche betreffs des universitätsunterrichtes vorzubringen, natürlich anerkenne. Bei aufstellung dieser thesen hätten nur die akademischen lehrer mehr herangezogen werden sollen.

Prof. dr. *Sieper* und direktor *Dörr* stellen demgegenüber fest, daß in der kommission sich neben drei schulmännern drei universitätsprofessoren befunden haben, und daß die thesen mit dem ausdrücklichen ersuchen um prüfung und äußerung rechtzeitig veröffentlicht worden sind.

Prof. dr. *Stengel* macht den vorschlag, die thesen 1 und 2 einer subkommission zu überweisen, die noch einmal darüber beraten soll; dann hätten auch die dozenten noch gelegenheit, sich dazu zu äußern, eventuell weiteres hinzuzufügen; man müsse etwas mehr sagen können, als jetzt in den thesen stehe.

Ein bayrischer *redner* macht darauf aufmerksam, daß die 5. these, die als speziell bayrische bezeichnet worden sei, in Würzburg von den bayrischen kollegen, wenn auch nur mit einer stimme mehrheit, abgelehnt worden ist; man brauche sie also nicht hier etwa aus courtoisie gegen die Bayern anzunehmen. Im übrigen steht der redner auf dem standpunkte, daß die thesen binsenwahrheiten enthalten. Nur these 4 sei zur annahme zu empfehlen.

Lektor *Savory*-Marburg übt ziemlich scharfe kritik an dem deutschen studien- und prüfungsbetriebe. Er findet, daß sich die deutschen studenten, auch wenn sie wissenschaftlich dazu noch nicht reif seien, bei ihren studien — was sich besonders in den dissertationen zeige —, vielfach zu sehr in kleinlichkeiten verlieren, statt sich zunächst eine allgemeine kenntnis ihres wissensgebietes zu verschaffen. Im prüfungswesen hält der redner das englische verfahren, daß der prüfling es mit ihm unbekannten examinatoren zu tun hat, für besser.

Der *vorsitzende* protestirt unter dem beifall der versammlung gegen diese kritik eines ausländers an den deutschen universitätsverhältnissen, die er nicht genug kenne. In diesen fragen seien allein die deutschen universitätslehrer zuständig, denen es an ernster auffassung ihrer pflichten wahrlich nicht gebreche.

Prof. *Fiedler*-Oxford betont Savory gegenüber, daß man sich in England das deutsche system gern zum vorbilde nimmt und mehr und mehr empfindet, daß ein zusammenhang zwischen dem prüfling und dem lehrer bestehen muß. Die neueren universitäten, an erster stelle Birmingham, haben viel von dem deutschen verfahren angenommen. Auch in Oxford und Cambridge erscheinen allen, welche an der vervollkommnung der fachstudien arbeiten, die deutschen einrichtungen als ideal.

Prof. dr. *Viëtor* tritt für seinen marburger mitarbeiter Savory ein, dem gewiß alle „spitzen“ ebenso fern gelegen hätten wie denen, die die thesen aufgestellt haben. Die neuphilologentage seien zur freien meinungsäußerung da, und wenn einmal ein ausländer eine ansicht ausspreche, die das richtige nicht durchaus trifft, so schade das nicht, wenn es nur, wie zweifellos in diesem falle, offen und ehrlich geschehe. (Bravo!)

Savory bestätigt, daß ihm jede absicht zu verletzen fern gelegen, und daß er, wie ganz England, die größte hochachtung vor den deutschen universitätsverhältnissen habe.

Prof. dr. *Schneegans* möchte, im gegensatz zu prof. Stengel, die thesen endgültig erledigt wissen. Nr. 1—3 bittet er abzulehnen mit

dem bemerken, daß sie selbstverständliches enthalten. Entschieden ist er gegen den eingeklammerten teil von these 5 und ebenso für annahme der these 4.

Geh. regirungsrat prof. dr. *Münch* betont, daß er seinerseits „spitzen“ in die thesen nicht hineingelegt hat; er fürchtet nur, daß von anderen seiten welche darin gefunden werden, und davor möchte er die versammlung bewahren. Nr. 4 bittet er jedenfalls anzunehmen.

Prof. dr. *Hoops*-Heidelberg: Es handelte sich in der kommission nicht darum, für das studium im allgemeinen neue thesen aufzustellen, sondern eine revision der der münchner versammlung vorgelegten thesen vorzunehmen. Sie sind dabei teilweise etwas farblos geworden, namentlich die ersten drei. Die können ohne weiteres angenommen werden. In Würzburg nahm ein herr an der these 1 wegen der darin enthaltenen forderung der kenntnis des kulturlebens anstoß. Also scheint sie doch nicht ganz überflüssig zu sein. These 4 hat allgemeinen beifall gefunden. These 5 ist in direktem gegensatz zu den bayrischen verhältnissen aufgestellt worden. Die bayrische einrichtung, daß für jedes kleine einzelfach wieder ein besonderer examinator da ist, ist entschieden verwerflich. Das ist ein aussaugen des examinanden bis aufs letzte. Und mit dem system der vielen examinatoren ist verbunden das punktsystem, das rein äußerlicher art ist.

Oberl. dr. *Weichberger*-Bremen hält die thesen für eine sehr gute anleitung für junge studenten, besonders die erste, die sie darauf stoße, daß sie auch andere sachen zu treiben haben als sprache und litteratur.

Von mehreren seiten wird auf abstimmung gedrungen. Diese wird vorgenommen.

These 1 findet in der von prof. *Martin* im namen des bayrischen landesverbandes vorgelegten veränderten fassung:

> „Die hauptgegenstände des studiums der neuphilologen sind die sprache und litteratur Frankreichs und Englands. Daneben sollen auch die übrigen gebiete der kultur dieser zwei länder, namentlich ihre geschichte, geographie und kunst, berücksichtigung finden“

fast einstimmige annahme.

These 2 wird mit sehr großer mehrheit, these 3 einstimmig angenommen.

Zu these 4 bemerkt der *vertreter des württembergischen verbandes*, daß die württembergischen kollegen an der verbindung französisch-englisch einstimmig festzuhalten beschlossen haben in der weise, daß in einer dieser sprachen die sprachgeschichte zu streichen sei. Nr. 4 wird gegen wenige stimmen angenommen.

These 5 schließlich findet in der von prof. *Sieper* in übereinstimmung mit der kommission abgeänderten formulirung fast einstimmige annahme:

> „Es ist im interesse eines freieren austausches zwischen exa-

minator und examinand nicht wünschenswert, daß eine zerlegung des prüfungsfaches in eine zu große anzahl von teildisziplinen stattfindet."

Um dem von prof. *Stengel* erhobenen einwande zu begegnen, daß nur darüber abgestimmt worden sei, daß man nichts gegen die thesen habe, nicht aber positiv, so wird die abstimmung noch *en bloc* über sämtliche thesen wiederholt. Sie werden gegen eine geringe minderheit angenommen.

Prof. *Martin*: „In Würzburg fand nach annahme der thesen noch ein zusatzantrag annahme, der vom bayrischen verbande hier auch gestellt wird:

Die thesen sind nicht umfassend genug, um eine feste grundlage für den erlaß einschlägiger bestimmungen zu bieten.

„Dieser zusatzantrag ist aus dem bewußtsein hervorgegangen, daß die thesen von der einen oder anderen behörde so aufgefaßt werden könnten, daß die bestimmungen über *examina* usw., die z. b. in Bayern ganz anders sind, darnach eingerichtet werden müßten. Darum sollte ausdrücklich gesagt sein, daß die thesen diese grundlage *noch nicht* bieten."

Prof. dr. *Sieper*: „Der antrag ist insofern gegenstandslos, als die thesen gar keine feste grundlage für den erlaß gewisser bestimmungen sein wollen, sondern nur gewisse richtlinien feststellen wollen, an die man sich halten könnte. Man darf die thesen nicht nach einem maßstabe messen, nach dem sie nicht gemessen werden können."

Prof. dr. *Schröer*: „Warum sollen wir so abschwächen, was wir auf dem neuphilologentage beschlossen haben? Wir können doch nicht selbst sagen: Was wir hier vorlegen, ist eigentlich unmaßgeblich!"

Prof. dr. *Suchier* und prof. dr. *Hoops* sprechen sich dafür aus, daß über diesen nachträglich eingebrachten antrag nicht abgestimmt werden könne, zumal er sachliches durchaus nicht enthalte.

Die versammlung schließt sich ihrer auffassung an. Damit ist dieser punkt der tagesordnung erledigt.

Schluß der sitzung 1¼ uhr.

VIERTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 10. juni, nachmittag 3 uhr in der technischen hochschule.

Den vorsitz führt prof. dr. *Kasten*, der die sehr stark besuchte versammlung mit worten des dankes an die verwaltung der technischen hochschule für überlassung des hörsaales eröffnet.

Dr. *Panconcelli-Calzia* vom phonetischen kabinett der universität Marburg spricht — seine ausführungen durch lichtbilder erläuternd — über *Verwendung der phonautographie (phonograph und grammophon) auf den verschiedenen stufen des neusprachlichen unterrichts.*

Der redner setzt zunächst den unterschied der beiden phonautographischen systeme — phonograph und grammophon —, deren man

sich zur fixirung der laute und zu ihrer wiedergabe bedient, auseinander. Dieser unterschied ist in der lage der schalldose und der art des schreibens begründet: der stift des phonographen drückt vertiefungen auf einer wachsschicht ein, der des grammophons zieht zickzacklinien. Damit hängt der charakter der wiedergabe zusammen, die beim phonographen angenehmer und weicher, beim grammophon kräftiger und lauter ist. Das letztere gestattet auch viel längere aufnahmen, bis zu 7 minuten.

Der redner erörtert nun die frage, wie mittelst der phonautographie der neusprachliche unterricht unterstützt werden kann. Für den selbstunterricht sind einzelne methoden — Toussaint-Langenscheidt, Schliemann — mit phonographischen platten ausgestattet. Man bedient sich ihrer, indem man das, was der apparat wiedergibt, im buche verfolgt, das auf derselben seite den text in gewöhnlicher und phonetischer schreibung enthält, und sich bemüht, das vom apparat gesprochene getreu nachzusprechen. Der lehrer benutzt den apparat zur vorbereitung auf den unterricht, zur kontrolle für die aussprache der schüler, die er von zeit zu zeit denselben text hineinsprechen läßt, damit sie sich von ihren fortschritten und fehlern überzeugen; er benutzt ihn aber auch, um ihnen proben der aussprache zu geben, oder um ihnen lieder und melodien vorsingen und vorspielen zu lassen und so den unterricht zu beleben. Es ist um dieser vorteile willen wünschenswert, daß sich die lehrerschaft die einbürgerung des phonographen im unterrichte angelegen sein läßt. Beide apparate, phonograph und grammophon, sind geeignet, doch ist der erstere vorzuziehen, weil er eigene aufnahmen gestattet. Die meisten der im handel befindlichen walzen und platten sind für die schule jedoch nicht brauchbar, und es würde ein verdienst sein, geeignete zu beschaffen. Es ist schwer, die hersteller zur herausgabe solcher, da sie weniger gut als andere verkäuflich sind, zu veranlassen. Man darf aber erwarten, daß neue unternehmungen künftig für texte sorgen werden, und das ist um so erwünschter, als sich gute apparate jetzt schon für m. 40 beschaffen lassen.

Zu dem gehörten gibt prof. dr. *Scheffler*, der gleichfalls seit jahren den phonographen bei seinen vorträgen und übungen an der technischen hochschule in Dresden verwendet, eine reihe von ergänzungen und erfahrungen, besonders nach der technischen seite; er stützt sich hierbei auf untersuchungen von sanitätsrat dr. Wiebe in Dresden, der den phonographen benutzt, um seinen kranken vorzuführen, wie sie vor und nach der behandlung gesprochen haben und sprechen. Eine reihe von vorführungen — darunter des Victor Hugoschen gedichtes *Après la bataille*, gesprochen von einem deutschen studenten, von prof. Martin in Dresden und dem bekannten vortragskünstler Mr. Delbost — bilden den schluß.

Auch direktor *Thudichum*-Genf, der den sprechapparat gleichfalls mit erfolg verwendet, tritt in französischer rede, unter darbietung vor-

trefflicher rezitationen und deren wiederholung durch das grammophon, lebhaft für dessen verwendung im unterrichte ein.

Prof. dr. *Scheffler* stellt, um aus dem vernommenen ein praktisches ergebnis abzuleiten und der überzeugung ausdruck zu geben, daß der phonograph den neuphilologen ein trefflicher gehilfe sein und dazu beitragen kann, das ästhetisch-künstlerische moment im neusprachlichen unterrichte mehr zur geltung zu bringen, den antrag,

> es möge allen verwaltungen, staatlichen wie städtischen, nahe gelegt werden, die ihnen unterstehenden anstalten möglichst mit einem phonographen auszustatten.

Die anwesenden stimmen gern zu.

Prof. dr. *Kasten* schließt die versammlung — mit der übrigens auch eine von dr. Panconcelli-Calzia veranstaltete ausstellung phonautographischer, für den neusprachlichen unterricht geeigneter mittel verbunden ist, — unter bestem danke an die vortragenden.

Fünfte allgemeine (und zweite pädagogische) sitzung.

Donnerstag, den 11. juni, vorm. 8 uhr, im saale des alten rathauses.

Den vorsitz führt oberlehrer dr. *Nagel.*

Vorweg behandelt werden die aus der dritten allgemeinen sitzung noch rückständigen punkte, zunächst *Die praktische seite der ausbildung des neuphilologen.*

Die von der in München eingesetzten kommission aufgestellten leitsätze lauten:

I. Die studienzeit des neuphilologen, für die mindestens acht semester erforderlich sind, ist durchaus dem fachstudium vorbehalten.

(*Anmerkung*: 1. Fachstudium im sinne der these 1 von Sieper.
2. Zur ergänzung dient these 7 von Viëtor, wie sie in München einstimmig angenommen wurde: Ein studienaufenthalt im ausland ist zu empfehlen.)

II. Im staatsexamen wird der kandidat nur in seinen studienfächern geprüft.

(*Anmerkung*: Philosophische usw. arbeiten fallen hier weg.)

III. Die anforderungen im französischen oder englischen als nebenfach (zweite oder untere stufe der lehrbefähigung) sind, soweit die beherrschung der modernen sprache und litteratur in frage kommt, denen in dem hauptfache gleichzustellen.

IV. Der hauptprüfung folgt eine praktische vorbereitungszeit von am besten zwei jahren. Das zweite jahr kann im ausland verbracht werden.

Zusatz: Während des ersten praktischen jahres — seminarjahres — darf eine heranziehung zu unterrichtlicher tätigkeit in keinem falle für mehr als zwölf stunden wöchentlich erfolgen.

(*Anmerkung*: Zur erläuterung sind heranzuziehen: Dörrs münchener these 4 — an einer stelle geändert und gekürzt: Das erste [seminar-] jahr verbringt der kandidat an einer höheren schule, deren direktor für pädagogische fragen besonderes interesse beweist, und an der fachleher tätig sind, die in theorie und praxis die methodik beherrschen.

Dörrs münchener these 5: Es ist empfehlenswert, daß die seminare sich an orten befinden, in welchen dem kandidaten gelegenheit geboten ist, einerseits den betrieb von schulen verschiedener art kennen zu lernen, andererseits auch noch teilzunehmen an studien und übungen in pädagogik, experimenteller psychologie usw., damit seine praktische und theoretische ausbildung möglichst gründlich und umfassend ist.

Es ist erwünscht, daß die seminaranstalt und diese wissenschaftlichen institute fühlung miteinander haben.)

V. Nach schluß des ersten seminarjahres hat der kandidat eine größere arbeit über ein unterrichtliches thema vorzulegen und der direktor eingehend bericht über ihn zu erstatten.

Nach schluß des zweiten probejahres wird dem kandidaten entweder ein zeugnis über seine praktische tätigkeit im inland ausgestellt, oder er weist sich durch zeugnisse über seinen aufenthalt im auslande aus.

Auf grund befriedigender zeugnisse spricht ihm die vorgesetzte behörde die anstellungsfähigkeit zu.

Direktor *Dörr:* „Die vorliegenden thesen sind entsprungen einer anregung, die ich vor vier jahren auf den neuphilologentage in Köln gegeben habe. Diese anregung wurde von Köln aus an den münchner tag weitergegeben. Auf diesem habe ich über die frage einen vortrag gehalten, der begründet war auf eine umfassende umfrage bei universitätsdozenten Deutschlands, Österreichs, der Schweiz und einer ganzen reihe anderer länder und bei sämtlichen direktoren Preußens, die seminare zu leiten haben. An diesen vortrag knüpfte sich eine debatte, die dahin ausging, daß eine kommission gewählt wurde aus drei universitätsprofessoren — Hoops-Heidelberg, Sieper-München, Viëtor-Marburg — und drei Schulmännern — prof. Rosenbauer-Lohr, prof. Wendt-Hamburg und mir. Diese kommission hat mündlich und schriftlich verhandelt und eine wesentlich andere fassung der thesen sowohl von prof. Sieper wie auch von mir festgestellt. In der gestrigen sitzung ist sie bei beratung der Sieperschen thesen verschiedentlich getadelt worden. Vor allen dingen hat ihr herr prof. Morsbach vorgeworfen, sie habe unterlassen, die universitätsprofessoren gehörig um ihre meinung zu befragen. Nun war der münchner neuphilologentag jedenfalls der ansicht, als er diese kommission aus drei universitäts-

professoren und drei schulmännern zusammensetzte, daß er auch der universität soviel geltung verschafft habe, wie wohl recht sein dürfte. Die kommission selbst war in bezug auf das, was sie zuletzt vorgelegt hat, völlig einig, und ich selbst als ihr obmann habe ihre beschlüsse rechtzeitig in einer reihe von fachblättern veröffentlicht und dabei ausdrücklich darum gebeten, es möchten sich alle, die sich für die sache interessirten, dazu äußern. Eine reihe von fachvereinen — Bayern, Breslau, Hannover, Hessen-Nassau, Sachsen — haben es auch getan, von seiten der universitäten ist mir aber, außer von einigen herren aus Bayern, keine äußerung zu den thesen zugegangen, ich weiß nicht, aus welchen gründen. Jedenfalls kann von einer übergehung der meinung der universitätsdozenten nicht die rede sein. Wir sind ihnen vielmehr aufs herzlichste dankbar, wenn sie uns auch in zukunft beistehen, denn ohne ihre hilfe ist unsere sache nicht durchführbar.

„Hiernach komme ich zu den sogenannten Dörrschen thesen über ‚praktische ausbildung‘. Die ersten beiden befassen sich jedoch, trotz dieser überschrift, mit studium und examen. In den ‚Sieperschen‘ thesen haben wir zum ausdruck gebracht, daß wir dabei das fachstudium des neuphilologen in einem recht weiten sinne zu fassen wünschen, daß wir in dieses fachstudium alles hineinrechnen, was die litteratur und kultur des betreffenden volkes angeht. Dazu gehört auch die philosophie, deren auslassung uns besonders vorgeworfen worden ist. Wer in München war, weiß, daß ich auch auf psychologie einen besonderen nachdruck gelegt habe als auf etwas unumgängliches für das studium jeder sprache. Die pädagogik habe ich in München, wie auch jetzt, in spätere zeit verlegt. Diesem punkte stehen die sächsischen kollegen ablehnend gegenüber, weil sie meinen, auch der student solle sich mit pädagogischen fragen befassen. Die meinung der kommission, der ich völlig beitrete, ist die, daß der student nicht gezwungen sein soll, sich mit anderen dingen zu beschäftigen und in der prüfung über andere dinge rechenschaft zu geben als über die, die seinem fache angehören, daß uns aber nichts mehr am herzen liegt, als daß der student auch noch andere dinge treibe, für die er sich interessirt, während der von uns vorausgesetzten acht semester.

„Was das eigentlich praktische betrifft, so sagt die these III, daß die herren, die das französische oder englische als nebenfach treiben, im examen in bezug auf die moderne sprache und litteratur gleiche kenntnisse aufweisen sollen wie diejenigen, welche die volle prüfung machen wollen; denn es unterliegt gar keinem zweifel, daß der anfangsunterricht, wenn er in der hand eines mannes liegt, der die moderne sprache nicht in einem gewissen maße beherrscht, ganz und gar auf unsicheren füßen steht, und daß auf diesem unsicheren boden niemals mehr ein solides gebäude aufgebaut werden kann. (Sehr richtig!)

„Die thesen IV und V sind auf den preußischen verhältnissen

aufgebaut und sollen das, was Preußen bisher hat, nur ein klein wenig formuliren. Für andere staaten liegt die sache etwas anders, und es ist mir von mehreren seiten versichert worden, eine einjährige praktische zeit genüge nach der meinung vieler. Als die bayrischen kollegen zu ostern in Würzburg zusammen waren, haben sie diese thesen beraten und dabei ausgesprochen, daß sie ihnen zwar platonische liebe entgegenbringen, sie aber für Bayern, zunächst wenigstens, noch nicht für durchführbar halten. Dagegen lag der kommission besonders daran, wenn möglich eine gewisse unterlage für ganz Deutschland zu gewinnen, und es wäre sehr wertvoll, wenn in dieser beziehung wenigstens ein vorbereitender schritt getan werden könnte. Wenn wir bemüht gewesen sind, aus dem studium und dem examen möglichst viel herauszuhalten, was heterogener natur ist, und möglichst ein wirkliches fachexamen zu schaffen, so leitete uns dabei das gefühl, daß wir in Deutschland im allgemeinen wohl genügend examinirt werden." (Lebhafter beifall.)

Geheimrat prof. dr. *Münch*: „Die thesen geben wahrscheinlich Ihnen wie mir manche innere fragezeichen auf, und ich erlaube mir, auf einige der punkte, bei denen mir fragen auftauchen, hinzuweisen.

„Bei dem ‚fachstudium' hatte ich schon gestern einige bedenken. Wenn nämlich die kandidaten das gefühl haben: wir müssen nun auch geschichte, kulturgeschichte, kunstgeschichte studiren, dann wird die zahl der dinge, die sie treiben zu müssen glauben, gar zu groß. Das müßte doch mehr fakultativ sein; der eine hat mehr für dieses, der andere für jenes gebiet verständnis und interesse; da dürfen wir durchaus nicht einen starken druck ausüben wollen. Es bleibt denn doch die erste grundlage die sprache und litteratur, das andere muß mehr nach subjektiven anlagen und neigungen hinzukommen.

„These II sagt: ‚Im staatsexamen wird der kandidat nur in seinen studienfächern geprüft'. Die allgemeine prüfung soll also für neuphilologen nicht gelten. Die allgemeine prüfung ist ja sehr anfechtbar, namentlich wenn man sie in verkehrter weise abhält; daß wir aber gerade für die neusprachler eine andere bestimmung bekämen wie für die anderen, ist doch nicht wünschenswert. Es sieht so aus, als ob sie bloß abgerichtet werden sollten. ‚Philosophische usw. arbeiten fallen hier weg' — eine mißliche sache, wenn die anderen die arbeiten machen müssen; das sieht wieder nach minderwertigkeit aus. Wir sind in Preußen viel besser als unser ruf. Das wort z. b. von den vielen prüfungen ist ganz falsch. Bei uns sind die prüfungen die leichtesten, die es in der ganzen welt gibt. Der kandidat sagt: Das und das spezialgebiet habe ich studirt, dann bekommt er eine arbeit darüber. Wo ist das sonst in der welt so?

„These III wird wohl allgemein so gehandhabt. Wer für mittlere klassen geprüft wird, muß nach der seite des sprachlichen könnens durchaus so geprüft werden, wie er für obere klassen geprüft würde, und nur in der historischen seite liegt im wesentlichen der unter-

schied. Wenn es freilich bei der prüfung so gemacht wird, daß die examinatoren sagen: der mann hat zwar keine gute aussprache, aber er kann die grammatik, mittlere klassen wollen wir ihm geben, so ist das natürlich falsch.

„Die thesen IV und V sind fromme wünsche. Natürlich ist es am besten, daß der kandidat dahin kommt, wo er am besten aufgehoben ist, aber in wirklichkeit kann man solchen wünschen nicht immer ganz gerecht werden. Es werden auch die direktoren protestiren gegen die behauptung, daß die kandidaten nur an gewissen stellen angenommen werden dürfen; sie werden es für alle in anspruch nehmen.

„Im ganzen finde ich in den thesen manche berechtigten wünsche, wenn sie teilweise auch schwer zu erfüllen sein werden.“ (Lebhafter beifall.)

Prof. dr. *Suchier* erbittet sich aufklärung, wie these I zu verstehen sei. Neuphilologen gebe es doch eigentlich in Preußen nicht; da immer noch nebenfächer hinzukämen und es auch gestattet sei, französisch und englisch zu trennen, so *müßten* sich die neusprachler doch mit anderen wissenschaften beschäftigen; die these könne doch nicht erst gelten sollen, wenn wir andere prüfungsordnungen erhalten.

Direktor *Dörr*: „Wir haben uns einzig und allein mit der neuphilologischen seite befaßt. Selbstverständlich muß dasselbe auch für die anderen fächer gelten, was wir für die neuphilologen verlangen. Wir haben aber nicht für unseres amtes gehalten, auch noch über die anderen fächer uns zu äußern. Es ist klar, daß nicht bloß das neuphilologische stück des studiums so behandelt werden kann, sondern die anderen teile in gleicher weise.“

Prof. dr. *Suchier*: „Unsere neuphilologen sollen also studiren die geschichte, die kunstgeschichte, die kulturgeschichte des betreffenden landes; die philosophie müssen sie ja so wie so studiren nach unseren bestimmungen. Es ist schon von geheimrat Münch gesagt worden, daß sich alles das unmöglich in gleicher weise betreiben läßt; es ist wünschenswert, daß sich jemand darüber zu orientiren sucht, daß diese dinge aber in der prüfung behandelt werden, halte ich nicht für gut. Wir dürfen die prüfung nicht über ein zu weites gebiet ausdehnen, sonst kommt die hauptsache dabei zu kurz.

„Was diese hauptsache anbetrifft, so bin ich doch etwas anderer meinung, als sie in dieser versammlung häufig schon vertreten worden ist. Es ist immer gesagt worden, daß die realien stark betont werden sollen. Ich bin auch ganz dieser ansicht. Aber die realien, ja selbst die litteraturgeschichte haben doch nur sekundären wert. Für unseren neuphilologischen oberlehrer ist in erster und letzter linie sprachkenntnis nötig. Die moderne lebende sprache ist für ihn ausgangspunkt und ziel zugleich. Die anderen gegenstände müssen dagegen zurücktreten. Es ist zwar wünschenswert, daß diese gegenstände auch getrieben werden, aber im examen wollen wir darüber nicht prüfen.

Also ich betone für meine person durchaus das sprachliche. Eine sprache, die man lernt, die lernt man niemals aus. Wenn ein lehrer nichts taugt, hat er sich in der sprache vernachlässigt; was die übrigen dinge betrifft, so sind sie wesentlich leichter zu erwerben; da gibt es auch litteratur, wo man sich orientiren kann. Ich nehme sonst zu pädagogischen fragen eigentlich keine stellung, und es ist mir sehr aus dem herzen gesprochen gewesen, daß es der individualität des lehrers überlassen bleiben muß, welche methode er einschlägt. (Sehr richtig!) Aber die moderne sprache soll der lehrer so beherrschen, daß er, wenn er kein reformer ist, doch nach der reformmethode unterrichten kann." (Bravo!)

„Ich habe meinerseits selbst manches getan, was nach dieser richtung hin wohl einen fortschritt bedeutet, aber man stößt immer auf hindernisse. Eins dieser hindernisse ist auch unsere, wie ich glaube, in manchen stücken zu große akademische freiheit."

Der *vertreter des neuphilologischen vereins in Bremen* erklärt, daß dieser der these I nur zustimmen könne, wenn für das wort „durchaus" „wesentlich" oder „hauptsächlich" gesetzt wird. Die in anmerkung 1 angezogene these I von Sieper spreche nur von den „übrigen gebieten des kulturlebens Frankreichs und Englands"; philosophie und psychologie könnten danach ausgeschlossen erscheinen, was sehr bedenklich wäre.

Der *vertreter des vereins zu Magdeburg* wünscht streichung des relativsatzes, „für die mindestens acht semester erforderlich sind". Die folge einer solchen bestimmung würde sein, daß das studium immer mehr in die länge gezogen würde, außerdem möge es einem fleißigen und begabten studenten wohl gelingen, noch vor dem ende des achten semesters zum examen zu kommen.

Direktor *Dörr* erklärt sein völliges einverständnis mit prof. Suchier insofern, als die sprache jedenfalls das wichtigste sei. Die kommission sei nicht der meinung, daß die anderen dinge in allen einzelheiten mit geprüft werden sollten, wohl aber, daß ein student nicht nur fachmännisch gebildet sein, sondern auch weitergehende wissenschaftliche interessen haben müsse. Die festlegung der acht semester könne unbedenklich geschehen; es komme kaum ein fall von früherer beendigung des studiums vor.

Prof. dr. *Suchier* ist dieser letzteren meinung ebenfalls. Übrigens dienten viele studenten ihr einjährigenjahr innerhalb der studienzeit ab, und diese beiden semester würden auch angerechnet. Wer dem vaterlande dient, ist in gewissem sinne etwas im nachteil gegen den, der vom militär frei kommt, und das wird gewissermaßen ausgeglichen, wenn die sechs semester auf acht erhöht werden.

Bei der abstimmung erklärt sich die mehrheit der versammlung für beibehaltung der worte: „für die mindestens acht semester erforderlich sind", aber für ersetzung des wortes „durchaus" durch „wesentlich".

Es folgt die beratung der these II.

Prof. dr. *Suchier* fragt an, wie die anmerkung über den wegfall der philosophischen arbeiten zu verstehen sei.

Direktor *Dörr* erklärt dazu, die kommission habe da für die neuphilologen etwas verlangt, was für alle übrigen künftigen oberlehrer ebenfalls geltung haben müßte.

Prof. dr. *Suchier* warnt davor, für die neuphilologen allein zu wünschen, daß sie in der philosophie nicht zu prüfen seien.

Prof. *Huth*-Stettin hält es für unmöglich, daß die neuphilologen sich selbst degradiren, indem sie die philosophie, das höchste studium, von sich fern halten wollen. Das wäre das schlimmste, was ihnen passiren könnte. „Wir wollen in den oberen klassen das schönste aus der litteratur heraussuchen, die philosophie, und sollen sie gar nicht studiren können! Das muß ein mißverständnis sein."

Prof. dr. *Viëtor* spricht sich, nicht als mitglied der kommission, sondern als vertreter der neueren philologie in Marburg, dahin aus: „In der philosophischen fakultät in Marburg möchten wir die philosophie als staatsprüfungsfach, nicht nur für neuphilologen, sondern allgemein beseitigt sehen; auch die vertreter des faches selbst, die mitglieder der prüfungskommission sind, sind dafür, daß die allgemeine prüfung in der philosophie wegfällt, wie die allgemeine prüfung überhaupt. Wenn in these I von Sieper verlangt wird, daß sich das neuphilologische studium ‚auch auf die übrigen gebiete des kulturlebens' erstrecken soll, so steckt darin doch auch die philosophie. Es handelt sich hier um ein mißverständnis, wenn unsere thesen I und II so angesehen werden, als ob wir gar nichts weiter treiben wollten als das banausisch notwendigste."

Prof. dr. *Steinmüller* wünscht im sinne der versammlung in Würzburg, daß die these gestrichen wird. Wenn es heiße, philosophische studien brauchten nicht getrieben zu werden, dann treibe sie der student auch nicht. Der student treibe nur das, was geprüft wird. (Widerspruch.)

Prof. dr. *Viëtor*: „Der student treibt *doch* solche dinge, wenn er dazu angeleitet wird. Man kann den studenten dazu bringen, daß er sich auch mit solchen nebendingen, die aber mit der hauptsache zusammenhängen, beschäftigt."

Der redner führt als beispiel dazu an, wie er in seinem seminar pädagogische oder philosophische dinge mit den studenten behandelt und z. b. auch die jetzt zur beratung stehenden thesen mit ihnen behandelt hat — diskussion unter seiner leitung in parlamentarischer form und in englischer sprache —, und welches lebhafte interesse die studenten solchen pädagogischen oder philosophischen nebenfragen entgegenbringen. (Beifall.)

Prof. dr. *Dietz*-Bremen bittet, trotz dieser ausführungen die these nicht anzunehmen. Die persönlichen erfahrungen, die prof. Viëtor

gemacht hat, bieten noch keine gewähr dafür, daß überall ähnlich verfahren und das wichtige gebiet der philosophie nicht ganz vernachlässigt wird. Aus der these selbst geht das jedenfalls nicht hervor. Ob es wünschenswert ist, daß die allgemeine prüfung in der form, in der sie jetzt besteht, geändert oder ganz abgeschafft wird, das ist eine andere frage, aber die könne wohl nicht allein von den neuphilologen aus gelöst werden, die gehöre vor ein weiteres forum.

Auch prof. dr. *Suchier* findet, daß die ausführungen prof. Viëtors mehr gegen als für die these sprechen.

Ein antrag auf schluß der debatte findet annahme.

(Schluß folgt.)

Dresden. E. Ahnert.

JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN BRIEFWECHSEL. 1907—1908.

Die zahl der aus Deutschland in der zeit vom 1. juli 1907 bis 30. juni 1908 eingelaufenen anmeldungen betrug 2838, und zwar entfielen davon 1444 auf französisch, 1378 auf englisch, wozu noch 16 für den verkehr mit Schweden kamen, seit 1897 also im ganzen 25874.

Zur versendung kamen insgesamt 2572 adressen, und zwar waren darunter 1033 französische, 1525 englische und 14 schwedische.

Wenn die zentralstelle von ihrem bisher geübten grundsatze, nur den verkehr zwischen den drei hauptkultursprachen zu vermitteln, zu gunsten von *Schweden* abgewichen ist, so hat dies seine besonderen gründe. Seit mehr als zehn jahren besteht nämlich unter der jugend der universitäten und höheren schulen dieses landes eine immer mehr erstarkende alkoholenthaltsamkeitsbewegung, die jetzt von der öffentlichen meinung des landes als ein kulturfaktor von erheblicher tragweite anerkannt wird. Die mitglieder des großen schwedischen bundes, der in diesem sinne wirkt und der seit kurzem auch angefangen hat, die obersten klassen der volksschulen in seinen wirkungsbereich einzubeziehen, haben jetzt schon die zahl 10000 überschritten, und ein weiteres wachstum ist als sicher anzunehmen. Da nun die alkoholenthaltsamkeit der jugend, die nach den ergebnissen der wissenschaftlichen erkenntnis als die allein richtige und vernünftige lebensführung für dieses alter angesehen werden muß, in Deutschland nur unter großen schwierigkeiten durchdringen kann, schien es dem verwalter der zentralstelle wert, einmal zu versuchen, ob sich vielleicht der bewegung in Deutschland durch eine verbindung zwischen alkoholenthaltsamen schülern Deutschlands und Schwedens ein stärkendes element zuführen ließe. Die gegenseitigkeit der sprachlichen ausbildung fällt allerdings hier weg, da die deutschen schüler in der regel nicht das bedürfnis haben, schwedisch zu lernen, und da der briefliche verkehr infolgedessen ausschließlich auf dem boden der deutschen sprache

erfolgt. Haben demnach die schwedischen korrespondenten ihren deutschen partnern von der sprachlichen seite her nichts zu bieten, so können sie ihnen dagegen, infolge des fortgeschrittenen standes der enthaltsamkeitsbewegung in Schweden, nach dieser seite bedeutsame anregung vermitteln, und insofern darf man auf einen ersprießlichen wechselverkehr der jungen leute hoffen. In diesem sinne veröffentlichte der verwalter im februar d. j. in der zeitschrift *Deutsche jugend* (geschäftsstelle E. Traub, Stuttgart, Olgastr. 119), dem organ der „Germania“, abstinentenbund an deutschen schulen, einen aufsatz: *Eine brücke zwischen Deutschland und Schweden*, der gleichzeitig in schwedischer übersetzung im *Polstjärnan* erschien, der zeitschrift des abstinenzverbandes der studirenden jugend Schwedens. Als organe der vermittelung waren hier die jugendabstinenzvereine der beiden länder vorgesehen. Der erfolg dieses aufrufs ist bis ende juni d. j. der gewesen, daß sich 26 schwedische abstinente schüler in Leipzig haben anmelden lassen, von denen 14 mit abstinenten deutschen schülern haben in verbindung gesetzt werden können. Es versteht sich, daß es sich hier niemals um annähernd so große ziffern wird handeln können, wie im falle des verkehrs zwischen den hauptkultursprachen. Da es sich aber dabei auf beiden seiten um eine besondere auslese von schülern handelt, so darf man der weiteren entwickelung dieses neuen zweiges der zentralstelle wohl nicht ohne hoffnung entgegensehen.

Soviel mühe und arbeit auch in diesem jahre auf erfüllung der nach Leipzig gelangten wünsche verwandt worden ist, so ist eine berücksichtigung *aller* zu unserem großen bedauern doch zur zeit noch nicht möglich gewesen. Aber die personen, die dies angeht, werden gebeten, freundlichst zu erwägen, daß hier leider in der regel ursachen allgemeiner art maßgebend sind, auf die die zentralstelle selbst keinerlei einfluß hat und haben kann. So sehr sie bemüht ist, die beteiligten kreise durch immer erneute ankündigungen zur anmeldung anzuregen, so hat sie doch nicht die macht, irgend jemanden zur anmeldung zu *nötigen*, sondern hängt durchaus von dem guten willen der beteiligten ab. Hat sie ausländische adressen zur verfügung, so gibt sie diese selbstverständlich sehr gern und mit möglichster beschleunigung weiter, laufen solche aber nicht ein, so muß sie die deutschen klienten leider auf günstigere zeit vertrösten. Nach nun schon genügend langer erfahrung kommt dies besonders in zwei fällen in betracht. Erstens ist die nachfrage nach deutschen mädchenadressen an den französischen mädchenschulen bei weitem nicht so stark vorhanden wie im umgekehrten falle. Die weibliche jugend Frankreichs lernt viel mehr englisch als deutsch, weil sie das erstere leichter findet. Außer in den größten städten der republik wird deutsch in der regel nur in der östlichen zone gelernt, und von den mädchen, die es lernen, sind natürlich nicht alle zum korrespondiren geeignet. Die folge davon ist, daß die zentralstelle große mühe hat, eine dem starken deutschen angebot

nur einigermaßen entsprechende zahl französischer mädchenadressen zu gewinnen, und daher möge auch hierdurch ein neuer ruf um freundliche unterstützung an die lehrerinnen des deutschen an den höheren mädchenschulen Frankreichs ergehen. Viele von ihnen melden ja mit wahrhaft rührender treue jahraus jahrein an, und die zentralstelle ist ihnen dafür überaus dankbar, aber es gibt doch auch manche, die sich bisher völlig zurückgehalten und die dadurch eine stärkere entwickelung des verkehrs leider verhindert haben. Jedenfalls haben die französischen lehrerinnen bei dem tatsächlichen stande der dinge den nicht zu unterschätzenden vorteil, daß ihre anmeldungen in der regel sofort berücksichtigt werden können, während ihre deutschen kolleginnen leider manchmal in der lage sind, ihre angemeldeten zöglinge zur geduld im warten mahnen zu müssen.

Anders liegen die dinge für den deutsch-englischen verkehr. Da das deutsche an den schulen Englands im allgemeinen immer noch sehr zurücksteht gegen das französische, so ist die beteiligung der schulen dieses landes nach wie vor nur gering, und wünsche um korrespondenten von dort her sollten daher besser gar nicht geäußert werden. Um so stärker aber beteiligen sich am verkehr mit Deutschland die höheren schulen Nordamerikas, und hier wieder besonders lebhaft die mädchen, nicht bloß bis zum alter von 16, sondern zahlreich darüber hinaus bis zum alter von 18 und 20 jahren, entsprechend der tatsache, daß die nordamerikanischen mädchen den schulbesuch viel länger ausdehnen als ihre deutschen schwestern. Dies hat zur folge, daß die zahl der in Leipzig angemeldeten nordamerikanischen mädchen außerordentlich groß ist und nur mit größter mühe aus Deutschland und Österreich berücksichtigung finden kann. Den reiferen altersklassen der amerikanischen mädchen könnte ja am ehesten durch anmeldung seitens der deutschen lehrerinnenseminare und mädchenrealgymnasien geholfen werden, aber leider hat sich bisher nur ein teil derselben zur teilnahme an der einrichtung entschließen können, diese allerdings sehr lebhaft und regelmäßig jahraus jahrein, während die größere zahl der lehrerinnenseminare und mädchenrealgymnasien das in der korrespondenz liegende bildungselement noch gar nicht zu würdigen scheinen. Angesichts dieser schwierigkeit ist es leider noch nicht möglich gewesen, den wünschen der amerikanischen schulen vollständig gerecht zu werden, aber die zentralstelle wird es jedenfalls auch hier an entsprechenden bemühungen nicht fehlen lassen. Insbesondere möchte sie die deutsche lehrerschaft immer wieder darauf hinweisen, daß ein appell an die älteren, bereits schulentlassenen schwestern ihrer zöglinge, an dem briefverkehr mit Nordamerika teilzunehmen, doch noch verhältnismäßig am meisten aussicht auf erfolg verspricht. Junge damen, die der schule nicht mehr angehören, finden in der korrespondenz ein ausgezeichnetes und dabei zugleich sehr angenehmes mittel, ihre kenntnisse in der fremden sprache immer von

neuem wieder aufzufrischen. Wenn die lehrerschaft das ihren zöglingen richtig vorstellt, so kann die wirkung nicht ausbleiben.

Im folgenden sollen die urteile über die mit der einrichtung gemachten erfahrungen mitgeteilt werden, die im abgelaufenen geschäftsjahre bei der zentralstelle eingegangen sind, als fortsetzung der in den früheren jahresberichten veröffentlichten:

265. Ein hessischer lehrer schrieb bei einer anmeldung vom 8.8. 07: „Ich benutze sehr gern die gelegenheit, Ihnen für die viele mühe, die Sie sich mit dem internationalen briefwechsel machen, herzlich zu danken. Das große verdienst, das Sie sich um die sache erwerben, die weit über den zunächst liegenden unmittelbaren nutzen hinausgeht, mag Ihnen lohn sein."

266. Eine lehrerin im staate New Jersey (U. S. A.) schrieb am 26. 8. 07: „Zwanzig meiner schülerinnen resp. schüler konnten im vorigen jahre durch Ihre gütige vermittelung in briefwechsel mit deutschen schülern treten, und da sich derselbe in recht erfreulicher weise bis heute erhalten hat — alle schüler schreiben eifrig und bekommen ihrerseits regelmäßig nachricht —, so möchte ich Ihnen im namen meiner schüler bestens danken und Sie zugleich bitten, mir erlauben zu wollen, im kommenden schuljahre wieder meinen besten schülern und schülerinnen die wertvolle einrichtung zuteil werden zu lassen."

267. Eine schlesische lehrerin schrieb am 31.8. 07: „Der briefwechsel ist fast allseitig in vollem gange und wird mit bestem erfolge gepflegt."

268. Ein amerikanischer lehrer in Indiana schrieb am 7. 9. 07: „*In a course 'The Teaching of Modern Languages' in the University of Chicago during the summer semester, Professor Dr. Kern, formerly of Germany, strongly recommended your system of international correspondence.*"

269. Eine lehrerin in Illinois schrieb bei einer anmeldung vom 16. 9. 07: „*I hope sincerely that you will be able to find suitable partners as you have always heretofore.*"

270. Der von dir. dr. Josef Frank herausgegebene jahresbericht des öffentlichen städt. mädchenlyzeums in Czernowitz, 1907, schreibt s. 5: „In diesem schuljahre wurde zum ersten male der versuch gemacht, das interesse der schülerinnen für den briefwechsel mit altersgenossinnen im auslande behufs förderung des studiums fremder sprachen anzuregen. — Das günstige ergebnis dieses versuches wird gewiß zur anwendung des wichtigen bildungsmittels in weiterem maße führen. — Es beteiligten sich sieben schülerinnen der IVb, sechs schülerinnen der V. klasse und eine absolventin des lyzeums an dem briefwechsel in französischer sprache.

Im verlaufe von sieben monaten langten an	45	briefe
Es wurden geschrieben	52	„
Das maximum der an eine schülerin angelangten briefe	8	„

Das minimum	1	brief
Das maximum der von einer schülerin geschriebenen briefe	9	„
Das minimum	1	„
Von hier aus geschrieben	28	karten
Aus dem auslande kamen	23	„

Kein brief blieb unbeantwortet.“

271. Eine lehrerin in Massachusetts schrieb am 26. 9. 07: „Nochmals will ich Ihnen meinen herzlichsten dank abstatten für die mühe, die Sie sich gegeben haben, in den letzten jahren meinen schülern korrespondenten zu finden. Die schüler und schülerinnen interessiren sich sehr dafür, und viele, welche schon längst die schule verlassen haben, treiben den briefwechsel noch immer fort. Ich schicke Ihnen wieder elf namen.“

272. Ein lehrerin in Berlin schrieb am 30. 9. 07: „Nachdem im laufe des jahres zwei meiner schülerinnen durch die zentralstelle französische adressen erhalten haben und nun in regem briefwechsel stehen, hat sich bei den übrigen schülerinnen der wunsch, nach Frankreich hin zu korrespondiren, noch gesteigert.“

273. Ein deutscher lehrer in England schrieb am 4. 10. 07: „Wir wären Ihnen zu dank verpflichtet, wenn Sie uns mitteilen wollten, ob wir Ihnen wieder etwa 20 adressen unserer schüler senden könnten. Die letztjährige korrespondenz ist beiderseitig mit interesse und lust geführt worden, und es sind ungefähr 150 briefe und karten gewechselt worden.“

274. Eine lehrerin in Pennsylvanien schrieb am 7. 10. 07: „*During the past year several pupils of our High School have carried on a correspondence with young people in Germany, and have undoubtedly been greatly benefited in their use of the language, as well as in the increased interest awakened in the foreign country. It has been a most agreeable stimulus to the work of the Department of German.*“

275. Ein lehrer an einer österreichischen oberrealschule schrieb am 20. 10. 07: „Von einigen ausnahmen abgesehen sind die briefschreiber überglücklich, antworten mit photographischen aufnahmen oder postkarten erhalten zu haben, und werden von den anderen beneidet. Jeder einzelne brief wird von mir vorgelesen und besprochen und trägt so zur belehrung und vertiefung des unterrichts bei.“

276. Eine österreichische lehrerin schrieb am 24. 10. 07: „Ich bin mit dem ergebnis der korrespondenz überaus zufrieden. Die jungen französinnen schreiben zumeist recht schön und gut; das interesse unserer schülerinnen für Frankreich und das französische sprachgebiet hat durch diesen austausch bedeutend zugenommen, die privatlektüre wird eifriger betrieben, weil sie mit ihren korrespondentinnen gedanken über französische autoren austauschen oder deren eigenart kennen lernen wollen. Es scheinen sich richtige schwärmerische mädchenfreundschaften auszubilden oder ausgebildet zu haben. Wenn ich mich

auch nicht zur behauptung versteigen will, daß der briefwechsel *direkt* das positive wissen erweitert hätte, so muß ich doch sagen, daß durch ihn das interesse an land, leuten und sprache *bedeutend* gesteigert wurde, und was wäre wohl befriedigender für den lehrer als das warme interesse des schülers für seinen gegenstand?"

277. Eine lehrerin in Indiana schrieb am 28. 10. 07: „*Two years ago I sent in a list of pupils, all of whom received answers and who have enjoyed the work exceedingly.*"

278. Ein französischer lehrer in Auxonne schrieb bei einer anmeldung vom 3. 11. 07: „*Je n'ai eu jusqu'ici qu'à me louer des résultats obtenus. Si je ne vous envoie que quelques noms, c'est que la plupart de mes élèves continuent à correspondre avec le même élève allemand. Il y en a qui sont en relations suivies depuis plus de deux ans. J'espère même que l'an prochain plusieurs se feront réciproquement visite pendant les vacances; les invitations avaient déjà été faites cette année de part et d'autre. Je ne puis que vous féliciter une fois de plus pour l'organisation de la correspondance internationale et vous autorise à vous servir de ma lettre comme attestation.*" Gez. *Clausse, Prof. d'allemand au Collège, Auxonne* (*Côte d'or*).

279. Ein gymnasiallehrer in Pommern schrieb am 4. 11. 07: „Die meisten der von Ihnen letztes mal vermittelten korrespondenten stehen in regem briefwechsel mit meinen schülern."

280. Eine lehrerin in Wien schrieb am 11. 11. 07: Im vergangenen jahre ist der briefwechsel sehr rege gewesen und hat, wie mir scheint, auch sehr gute früchte getragen. Zu meinem erstaunen habe ich gesehen, wie sich auch bei wenig begabten mädchen der briefstil flott entwickelt hat, wie sich ihr interesse am englischen unterricht wesentlich gesteigert hat. Von einer ausnahme abgesehen, herrschte gegenseitige befriedigung. Im namen meiner schülerinnen und in meinem eigenen erlaube ich mir daher, Ihnen unseren besten dank auszusprechen."

281. Der direktor einer höheren schule in Connecticut schrieb am 14. 11. 07: „*The Mitteilungen Nr. 16 has arrived. In reply I would say that our instructors will probably take up the work in a few days Some teachers show less enthusiasm than formerly because some of our boys have not received any reply. Some years we sent you 150—200 names: we could easily supply 300—400 names, provided we were sure of obtaining the foreign correspondents. We will attend to our part faithfully, for we thoroughly believe in its educational value. Pardon my complaint; it is about something of which you, of course, can have but little control. Your work in this line has been well done, and I congretulate you heartily.*"

282. Eine lehrerin in Illinois schrieb am 20. 11. 07: „*Last year was the first opportunity we have had with your bureau of International Correspondence and I thank you most heartily on behalf of the pupils and*

the School for the favors extended us. A great number of the pupils on our list received letters from Germany in reply and they were more than delighted. I think in every instance the correspondence is being continued. This year when your announcement reached us, I collected some of the letters from among our pupils and read them in the different German classes to arouse their interest. It has created such a widespread enthusiasm I fear the list is too long."

283. Ein lehrer in New York schrieb am 20. 11. 07: „*With one or two exceptions all of my last year's correspondents are exchanging letters with great profit as well as pleasure. One of my boys expects to go to Germany to meet his correspondent next summer.*"

284. Eine lehrerin in Missouri schrieb am 20. 11. 07: „*Last year, I sent you the names of 15 of my pupils, 9 of whom received letters from Germany. They were a never failing source of interest and delight, and I feel that it is a most excellent means of stimulating interest in the study of the language. The exchange of letters has been regular, each pupil writing about once a month. In addition to the letters, my pupils have received and sent a number of cards and photographs, and several times have remembered each others' birthdays with cards. Five of these pupils are with me this year and feel that their correspondents are now dear friends.—At the time I sent for the German adresses, I also wrote for French ones and was much less fortunate. No reply came at first and after many months two girls only received letters. The others had been looking forward eagerly to theirs, and were bitterly disappointed as the German pupils were enjoying theirs so much.—I have only words of praise for the system, and if you will send me the correspondents, I promise to see that my pupils are conscientious in writing.*"

285. Ein französischer lehrer in Algerien schreibt am 20. 11. 07: „*La correspondance internationale est en pleine prospérité ici depuis un an, c'est-à-dire depuis que, nommé au collège de cette ville, j'ai fait connaître les avantages que chacun pouvait tirer d'un échange régulier de lettres ou de cartes. Ces relations sont évidemment utiles; ici, elles sont coûteuses aussi. L'échange de lettres se double d'envois de journaux illustrés, de cartes postales etc. Un de mes élèves a reçu cette année 60 cartes illustrées de Berlin et environ 40 d'autres villes allemandes. C'est peut-être axagéré, mais c'est bon. Tous les élèves qui ont un correspondant prennent goût à l'allemand et c'est l'essentiel. Permettez-moi donc de vous féliciter de votre si utile intervention.*"

286. Ein preußischer gymnasiallehrer schreibt nach einjähriger erfahrung am 21. 11. 07: „Die schüler haben großes interesse für die sache gezeigt, und bei manchen kann man auch seit dem beginn der korrespondenz größeren eifer und sichtbare fortschritte feststellen. Einer meiner besten, gewissenhaftesten primaner, C. S., bedauert lebhaft, daß trotz mehrfacher briefe und karten von seinem korrespondenten J. D. in V. kein lebenszeichen eingetroffen ist."

287. Eine lehrerin in Missouri schrieb am 25. 11. 07: „Die schüler erwarten mit großer spannung die ersten briefe aus Deutschland. — Ein mädchen, das letztes jahr anfing deutsch zu lernen, hat drei korrespondentinnen, denen sie regelmäßig jeden monat schreibt.“

288. Ein lehrer an einem gymnasium Nordfrankreichs schrieb am 27. 11. 07: „*L'an dernier, j'avais pu décider un certain nombre d'élèves à adopter la correspondancc internationale. Cet échange de lettres s'est fait régulièrement pendant quelques mois, puis les jeunes Allemands ont espacé leurs envois et finalement quelques-uns n'ont plus donné signe de vie. Je ne pense pas cependant que mes élèves aient pu blesser en quoi que ce soit leurs camarades étrangers. Car ils prenaient un vif intérêt à la lecture, faite publiquement en classe, des lettres qu'ils recevaient.*“

289. Ein schleswigscher gymnasiallehrer schrieb am 28. 11. 07: „Ich bitte Sie, mir für den obersekundaner Kr. einen neuen korrespondenten zu verschaffen. Der ihm im frühjahr zugewiesene A. M. in D., Illinois, ist gänzlich ungeeignet zum briefwechsel, ich habe mich davon durch die durchsicht der an Kr. gerichteten briefe überzeugen können. Alle übrigen schüler haben mit ihren korrespondenten gute erfahrungen gemacht und betreiben die sache mit großem eifer.“

290. Ein lehrer an einem gymnasium des nördlichen Frankreichs schrieb am 14. 12. 07 aus anlaß einer neuen anmeldung: „Ich benutze die gelegenheit, Ihnen meinen persönlichen dank auszusprechen für die bereitwilligkeit, mit der Sie meinen bisherigen anmeldungen entgegengekommen. Eine achtjährige erfahrung hat mich erkennen lassen, daß die fremdsprachliche korrespondenz den schülern zugleich nutzen und interesse bietet, und ich habe durch sie manchen fortschritt verzeichnet. Die meisten meiner bisher angemeldeten schüler haben eifrig briefe gewechselt, einige sogar über die schuljahre hinaus, und mehr als ein freundschaftsverhältnis ist aus dem schriftlichen verkehr mit den jungen deutschen kameraden entsprossen. Am hiesigen orte, einer militärstadt, wo die deutsche sprache besonders und mehr als anderswo achtung genießt, findet der briefwechsel auch bei den eltern große anerkennung. Alljährlich werde ich von nachfragen um deutsche korrespondenz buchstäblich bestürmt, so daß ich mich genötigt sehe, grundsätzlich nur diejenigen schüler von 3A an zuzulassen, die sich durch besonderen fleiß hervortun, so daß die anmeldung tatsächlich eine belohnung wird. Ich habe mit diesem verfahren die besten erfolge erzielt.“

291. Eine lehrerin in Kalifornien, bei der anmeldung zweier schüler am 24. 12. 07: „*Both of these students with others who have already received correspondents through your bureau, took part in this year's German entertainment, as you will see by the program.*“ (Beigelegt war ein theaterzettel über eine deutsche schüleraufführung.)

292. Eine lehrerin in Michigan, bei einer anmeldung vom 8. 1. 08: „*Four years ago when I was teaching in Minnesota, I encour-*

aged the international correspondence, the pupils there took it up and we found it a great aid in our class work. I shall try to supervise the letters carefully so as to have the German friends get as much benefit as possible."

293. Eine lehrerin in South Dakota schrieb am 19. 1. 08: „*My pupils enjoy their letters very much and the briefwechsel helps them to realize, what is not always easy to make clear to young Western Americans,—that we have certain things yet to learn. It even happened once, that a German lad corrected the English spelling of one of my boys: this was in a vacation letter.*"

294. Ein junges mädchen in Deutsch-Böhmen schrieb am 1. 2. 08: „Der briefwechsel mit der jungen dame in Amerika hat mir bereits viele angenehme stunden bereitet und zur bereicherung meiner kenntnisse in der englischen sprache beigetragen. Ich kann nicht umhin, Ihnen für Ihre bemühungen meinen verbindlichsten dank auszudrücken, und werde nicht verfehlen, die lehrreiche und anregende einrichtung auch anderwärts bestens zu empfehlen."

295. Ein preußischer gymnasiallehrer schrieb am 5. 2. 08: „Ich habe die besten erfahrungen mit dem internationalen briefwechsel gemacht, muß allerdings sagen, daß die meisten Franzosen nach eifrigem anfang sehr bald erlahmen und selten länger als ein jahr aushalten. Um so erfreulicher sind die ausnahmen. Einer, dessen adresse wir Ihnen verdanken, hat seine großen ferien in der familie seines briefkameraden verbracht, ein prächtiger, lieber bursche, der nun im kommenden sommer seinerseits von dem deutschen kameraden beherbergt wird."

296. Ein deutscher lehrer in Missouri schrieb am 6. 2. 08: „Der schülerbriefwechsel besteht in unserer schule schon seit vier jahren und wächst beständig an interesse. Wir haben über 200 schüler, die mit deutschen schülern in briefwechsel stehen. Viele der ältesten korrespondenten halten den verkehr noch immer aufrecht."

297. Eine lehrerin in Bayern schrieb am 6. 2. 08: „Es macht mir vergnügen, auch dies jahr wieder die besseren schülerinnen meiner klasse zum briefwechsel zuzulassen, da ich ja aus erfahrung weiß, wie sehr die lust und der eifer dadurch gefördert werden."

298. Ein preußischer gymnasiallehrer schrieb am 7. 2. 08: „Von den fünf schülern, die ich vorigen oktober zum englischen briefwechsel angemeldet habe, sind durch Ihre gütige vermittelung drei mit adressen versehen worden, und es hat sich in zwei fällen ein reger verkehr entwickelt, der den schülern freude macht. Um so mehr ist es von den beiden übrig bleibenden empfunden worden, daß sie noch zu warten haben."

299. Ein norddeutscher lehrer schreibt am 12. 2. 08: „Die schüler interessiren sich lebhaft für die sache, obwohl nach meinung meines chefs einzelne etwas besseres tun könnten. Ich wies ihn darauf hin,

daß es doch entschieden besser wäre, die schüler zeigten für solche sachen teilnahme, als daß sie sich vereinigten, um bier zn trinken, was er natürlich nicht in abrede stellen konnte."

300. Eine lehrerin an einem französischen lehrerinnenseminar schrieb am 13. 2. 08: „*J'ai été très contente de recevoir une carte du Zentralstelle, mes élèves désirant justement des correspondantes allemandes.*"

301. Ein lehrer in Missouri schrieb am 14. 2. 08: „Mein interesse an der internationalen korrespondenz war nie erlahmt. Verhältnisse, die ich hier nicht auseinandersetzen kann, machten bislang die einrichtung in der schule, an der ich seit zwei jahren wirke, wenig ersprießlich. Nun hat sich aus eigener initiative meiner schüler ein ‚Deutscher verein' gebildet, der wöchentliche versammlungen abhält, bei denen auch 15—20 minuten auf das vorlesen und besprechen der eingelaufenen briefe verwandt wird. Selbstverständlich nimmt nur eine auslese der schüler an einem solchen vereine teil; auch unterliegt die korrespondenz einem hierzu erwählten ausschuß, der die säumigen zur anzeige bringt. Ich werde Ihnen später einmal über den erfolg des experiments berichten."

302. Eine lehrerin in Delaware schrieb am 21. 2. 08: „*I want to thank you for your kindness in the past and to say that I have very much appreciated your trouble in the matter. This exchange of letters between students, it seems to me, may do much to foster a larger international sympathy and understanding and to destroy narrow international prejudice.*"

303. Eine lehrerin in Illinois schrieb am 29. 2. 08: „Die vierzehn studenten in unserer schule, welche seit ein paar jahren in briefwechsel stehen, haben viel freude und großen vorteil gewonnen, und wir alle sagen Ihnen herzlichen dank für den großen dienst, den Sie uns erwiesen haben."

304. Ein junges mädchen in Leipzig schrieb am 2. 3. 08: „Ich bin Ihnen sehr verbunden für die amerikanische adresse, die Sie mir ostern 1907 geschickt haben. Unser briefwechsel hat schon lange einen sehr freundschaftlichen charakter angenommen, und das junge mädchen in St. Louis und ich, wir verstehen uns sehr gut."

305. Ein preußischer oberrealschullehrer, bei einer erstmaligen anmeldung, schrieb am 2. 3. 08: „Da die schüler sich ohne anregung meinerseits mit der bitte um vermittelung dieses briefverkehrs an mich gewandt haben, so wäre ich Ihnen besonders dankbar, wenn Sie diesen löblichen eifer der jungen, für deren tüchtigen charakter ich bürgen zu können glaube, gütigst belohnen wollten."

306. Eine lehrerin in Südfrankreich schrieb am 10. 3. 08: „*En général la correspondance dure jusqu'à la fin des classes et même plus longtemps. Il est rare qu'elle cesse complètement, car les correspondantes finissent par être de bonnes amies.*"

307. Eine lehrerin in Schlesien schrieb am 11. 3. 08: „Die er-

fahrungen, die ich mit dem briefwechsel gemacht habe, sind derart angenehmer art, daß ich, soviel ich kann, auch andere von der förderlichkeit und zweckmäßigkeit der dankenswerten einrichtung zu überzeugen suche."

308. Eine lehrerin in Illinois schrieb märz 1908: „*My pupils who have received letters through your kindness, are very grateful and appreciative of the opportunity which you have afforded them.*"

309: Eine österreichische lehrerin (= nr. 276), schrieb am 23. 3. 08: „Bis jetzt scheinen die jungen mädchen ganz vortrefflich zueinander zu passen, denn der briefwechsel geht ganz außerordentlich flott. Es freut mich, auch in diesem jahre feststellen zu können, daß die mädchen sich mit regem interesse an der sache beteiligen und daß auch die anderen schülerinnen die anlangenden briefe gern lesen."

310. Eine lehrerin in Massachusetts schrieb am 28. 3. 08: „*We have found the correspondence in the past two years a great help and delight, and these first year pupils who entered our school last September are looking forward with keen interest to participating in it.*"

311. Eine bayrische lehrerin (= nr. 297) schrieb am 10. 4. 08: „Mit großer freude wurden die sehnlichst erwarteten adressen empfangen, und zu meiner verwunderung zeigen sich die französinnen eifrig im korrespondiren. Die deutsche sprache scheint jetzt in Frankreich etwas mehr beliebt zu sein als früher."

312. Ein österreichischer realschullehrer schrieb am 15. 4. 08: „Mit den mir von Ihnen bekannt gegebenen korrespondenten schreiben meine schüler fleißig und regen auch die übrigen an."

313. Ein lehrerin in Leipzig schrieb am 6. 6. 08: „Die ankunft eines französischen briefes ist für meine klasse stets eine freude. Ich lasse ihn durch die adressaten der klasse laut und langsam vorlesen, die schülerinnen hören aufmerksam zu. Wenn eine schülerin eine stelle oder ein wort nicht versteht, fragt sie und wird sofort von der adressatin oder von mir französisch darüber belehrt. Dann nimmt eine andere schülerin den brief und stellt fragen darüber an die klasse. Wendungen oder sätze, die uns besonders gefallen, notiren sich meine mädchen in ihr handbuch. Vortrefflich verstehen es die französischen mädchen, städtebilder zu entwerfen; manche schilderungen von Marseille und Avignon dienten uns zur ergänzung der betreffenden lesestücke in ‚*La France et les Français*'. Hoffentlich senden Sie uns noch recht viele adressen."

314. Eine schülerin der eben genannten lehrerin schreibt im juni 08: „Ich bin allen denen sehr dankbar, die mir den briefwechsel ermöglichten; doch muß ich gestehen, daß ich zuerst etwas zaghaft war, als es hieß, den ersten brief an eine ganz unbekannte junge französin zu schreiben. Es war ein leises gefühl, teils, als würde ich mich in der fremden sprache nicht so recht ausdrücken können, teils, als würde es mir schwer werden, immer stoff genug zu einem anregenden brief-

wechsel zu finden. Doch bald wurde ich eines besseren belehrt, und jetzt ist mir der briefwechsel eine quelle hoher freude und reichen genusses geworden. Meine korrespondentin, eine schülerin aus Marseille, versteht in so einfacher, natürlicher und herzlicher weise über die verschiedensten dinge zu plaudern, daß unser schreiben in kurzer zeit den charakter einer unbefangenen mitteilung angenommen hat, alles dessen, was nur immer unser interesse anregt. Es ist fast, als ob ich mit einer schwester spräche. Sie schildert mir Marseille mit seiner umgebung, ihre spazirgänge am meeresstrand, die witterungsverhältnisse und die südliche blütenpracht ihrer geliebten heimat, oder beschreibt partien, die sie in den ferien unternimmt. Das geschieht alles so lebenswahr und anschaulich und wird manchmal durch ansichtskarten unterstützt, daß es mir ist, als wandere ich an ihrer seite auf die farm zur großmutter oder die Corniche entlang und sehe den mond sein silbernes licht auf die meereswogen ergießen. Sie läßt mich teilnehmen an ihrem familienleben. Ich kenne zahl und alter ihrer angehörigen und ihre liebe zueinander. Von freudigen wie traurigen ereignissen erhalte ich kunde und sehe, daß auch in Frankreich innige bande alle familienglieder umschließen. Sie spricht aber auch von ihrem schulleben mit seinen kleinen leiden und freuden. Ich höre, wie ihre schule eingerichtet ist, welche fächer getrieben werden, und wie das geschieht. So hat sie mir z. b. einen genauen bericht über die handarbeitsstunden, aufsatzthemen, moralunterricht, über schulaufführungen und prüfungen geschickt. Ebenso erzählt sie mir, was sie zu hause in ihren mußestunden treibt, welche musikstücke sie spielt, was sie liest, und was die einzelnen dichter und komponisten auf sie für einen eindruck machen. Manchmal fragt sie mich um rat, z. b. wenn es gilt, deutsche lektüre zu wählen. So lerne ich ihre lieblingsbeschäftigungen kennen und habe dabei die beobachtung gemacht, daß größere oder geringere neigung für einzelne unterrichtsfächer bei deutschen wie bei französischen mädchen sehr oft die gleiche ist.

Natürlich schreibe ich ihr auch alles, was ich für beachtenswert halte, und hoffe, daß sie dadurch Deutschland und die deutschen ebenso kennen und lieben lernt, wie ich durch sie Frankreich und die franzosen.

Sie schreibt mir, daß ihre ganze familie stets meinen brief mit liest, und auch meine eltern freuen sich nicht weniger als ich, wenn ein brief von ihr ankommt. Unsere photographien haben wir bereits ausgetauscht und wünschen beide sehnlichst, daß wir auf diese oder jene weise uns persönlich kennen lernen. Unser briefwechsel dauert bereits $2^1/_2$ jahre. Er ist immer lebhafter und inniger geworden, und ich würde es sehr schmerzlich empfinden und ihn sehr vermissen, wenn er durch irgend welche umstände aufhören sollte."

315. Eine braunschweigsche lehrerin schrieb am 16. 6. 08: „Vor elf jahren erhielt ich durch Ihre vermittelung die adresse eines

14jährigen französischen mädchens für einen briefwechsel. Noch heute stehe ich mit der betreffenden brieflich in verbindung, und ich darf wohl sagen, daß ich durch diese korrespondenz viel vorteil und viel vergnügen gehabt habe. ‚Ein brief‘ oder ‚eine karte aus Frankreich!‘ hat jedesmal nicht nur mir, sondern auch meinen eltern und geschwistern große freude bereitet.“

316. Eine preußische lehrerin schrieb am 13. 6. 08: „Die schülerinnen unserer schule, welche durch Ihre gütige vermittelung in briefwechsel mit ausländerinnen getreten sind, haben so viel freude und anregung durch denselben gehabt, daß wir noch einige mädchen unserer 1A klasse anmelden möchten.“

Die vorstehenden stimmen, die der zentralstelle ganz spontan zugegangen sind, dürften die einrichtung in ihren wesentlichen zügen ziemlich getreu wiederspiegeln. Der leser hat dabei bemerkt, daß auch diesmal, wie früher, stimmen zum ausdruck kommen, die nicht in jeder hinsicht befriedigt sind. Die zentralstelle druckt sie unbedenklich mit ab, weil sie der lehrerschaft immer wieder zum bewußtsein bringen möchte, daß eine einrichtung wie der internationale schülerbriefwechsel sorgfältig behandelt sein will, und daß sich unfehlbar übelstände einstellen, wo dies nicht der fall ist. Hüben wie drüben wird zuweilen über mangel an ausdauer geklagt, wird von enttäuschungen gesprochen, die man erlebt hat. Ob ähnliches selbst bei streng amtlicher einrichtung der sache ganz vermieden würde, ist fast zweifelhaft. Denn die unvollkommenheit der menschlichen natur kann eben auch hier nicht ganz ausgeschaltet werden, und an ihr hat die liebe jugend ihren reichen anteil, vielleicht auch in gewissem maße die der erwachsenen selbst. Dankbar ist die zentralstelle jedenfalls allen den lehrern und lehrerinnen, die eine strenge musterung unter den vielen zöglingen halten, die sich zur anmeldung drängen, denn der erfolg der ganzen einrichtung ist eben sehr wesentlich von der qualität der beteiligten schüler abhängig, und daneben natürlich auch von dem persönlichen interesse, mit dem der beteiligte lehrer den briefverkehr begleitet. Mit besonderer befriedigung hat der verwalter bemerkt, daß die mahnungen, die er vergangenes jahr ergehen ließ, an manchen stellen, auch jenseits des großen wassers, beachtung gefunden haben. Das muß jeder unbefangene zugeben, daß die einrichtung unter günstigen voraussetzungen einen wohltätigen einfluß nicht nur auf die unmittelbar beteiligten schüler, sondern auch auf eine ganze klasse ausüben kann, und es ist nicht ohne interesse zu beobachten, wie geschickt es an manchen stellen (besonders nr. 313) verstanden wird, die einrichtung auch für diejenigen zöglinge ergiebig zu machen, die nicht selbst daran teilnehmen.

Je länger die einrichtung besteht, um so mehr muß sich das urteil darüber befestigen, und wenn man sieht, wie tatsächlich alle stände und berufsklassen der bevölkerung an der internationalen kor-

respondenz beteiligt sind, wie dies interesse jahraus jahrein sich immer neu betätigt, und zwar bei ganz verschiedenen völkern, in der Bukovina ebenso wie in Ostpreußen, am Rhein ebenso wie in Südfrankreich, in den Neu-Englandstaaten nicht minder wie in Kalifornien oder irgend wo anders, so muß man wohl zugeben, daß die einrichtung auf einem psychologischen gedanken von allgemeiner richtigkeit beruht, und daß sie darum nicht wieder verschwinden kann. Von jahr zu jahr mehren sich auch die fälle, wo ein und dieselbe person von der schulbank an bis in das reife alter der einrichtung treu bleibt, und unter nr. 315 ist sogar eine lehrerin verzeichnet, die ununterbrochen nun schon elf jahr lang mit derselben französin in briefwechsel steht. Die betreffende lehrerin lebt in einem staate, der seinen knabenschulen die teilnahme an der einrichtung schon zu einer zeit untersagt hat, wo die ersten versuche damit gemacht wurden. An der hand der tausendfachen erfahrungen, die seit 1897 vorliegen, kann man jetzt wohl sagen, daß ein staat, der seine jugend von dem so bildenden und anregenden gedankenaustausch, wie die einrichtung ihn bietet, von vornherein grundsätzlich ausschließt, damit nur sich selbst schädigt. Niemand kann in abrede stellen, daß sich in der beteiligung am internationalen briefwechsel ein geistiges interesse, ein bildungsinteresse äußert, und man darf wohl die frage aufwerfen, ob es nicht eine richtigere pädagogik ist, die jugend sich in einer gewissen stelbständigen form geistig betätigen zu lassen, als sie durch ein verbot von etwas derartigem zurückhalten zu wollen, auf die gefahr hin, daß das verbot heimlich übertreten wird, oder daß der betätigungsdrang der jugend sich auf eigene faust andere gebiete ausfindig macht, die zweifellos ganz und gar nicht erwünscht sind, und die zur geistigen und sittlichen hebung der jugend nichts beitragen. Die unter nr. 299 abgedruckte äußerung spricht diesen sehr richtigen gedanken deutlich aus.

Daß der wert der einrichtung sich nicht bloß auf das sprachliche gebiet beschränkt, sondern daß sie auch im sinne der verständigung und des verständnisses zwischen den großen kulturvölkern wirkt, hat der verwalter schon vor mehr als zehn jahren wiederholt ausgesprochen. Damals wurde das auf manchen seiten bestritten. Heut, wo schon mehr als 20000 gebildete Deutsche durch die einrichtung in brieflichen verkehr mit personen französischer oder englischer zunge getreten sind, wo infolgedessen ungezählte persönliche bande zwischen den angehörigen dieser völker geschlungen sind, muß diese indirekte wirkung des internationalen briefwechsels sich mehr und mehr der aufmerksamkeit aufdrängen, und so betonen gerade diesen punkt immer zahlreichere beobachter. Unlängst erst ist dieser gedanke auch bei einem feierlichem anlasse zum ausdruck gekommen, in der festrede, die der rektor des köngl. realgymnasiums in Borna bei Leipzig, dr. Arthur Fritzsche, am 17. januar 1908 bei der einweihung des prächtigen neuen schulgebäudes in anwesenheit der vertreter der königlichen und

städtischen behörden hielt, und worin er sagte: „Je tiefer wir in das wesen der völker eindringen, um so richtiger werden wir es beurteilen können, um so mehr werden die nationalen gegensätze sich ausgleichen und die reibeflächen sich vermindern lassen. Wie erstrebenswert unserer zeit dies ziel sein muß, sehen wir aus einer reihe von einrichtungen, wie professorenaustausch, kandidatenaustausch, internationalem schülerbriefwechsel, einrichtungen, die offenbar nicht allein die gründliche ausbildung in den fremdsprachen im auge haben, sondern ihr absehen darauf gerichtet haben, durch die vermittelung einer genaueren kenntnis der fremden völker das annäherungswerk zu fördern."

Besonders möge darauf hingewiesen werden, daß von einer allgemeinen versendung dieser mitteilungen an die deutsche neusprachliche lehrerschaft aus sparsamkeitsgründen auch in diesem jahre abgesehen werden muß. Solche lehrer, die den wunsch haben, die mitteilungen zu besitzen, wird ein exemplar davon, so weit der vorrat reicht, gegen einsendung von 30 pfennig portofrei zugeschickt.

Leipzig. Martin Hartmann.

BESPRECHUNGEN.

English History in Biographies. Zusammengestellt und erklärt von dr. KARL KÖHLER. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1905. VI und 144 s. M. 1,40.

Inhalt: I. *Summary of the History of England from Macaulay;* II. *Harold;* III. *Richard Cœur de Lion;* IV. *Edward, the Black Prince;* V. *Thomas Wolsey;* VI. *William Cecil, Lord Burghley;* VII. *Oliver Cromwell;* VIII. *William, Prince of Orange;* IX. *William Pitt, Earl of Chatham;* X. *Robert Clive;* XI. *Horatio Nelson;* XII. *Arthur Wellesley, Duke of Wellington.*

Kapitel I „soll den inneren zusammenhang der elf biographien herstellen.“ Diesen zweck erfüllt es meines erachtens nicht ganz, von manchen ereignissen, z. b. der reformation Heinrichs VIII., gibt es kein recht klares bild; dann aber führt es nur bis 1688, obgleich gerade die biographien Wilhelms von Oranien und Pitts die politische lage erklärende einleitungen verlangt hätten. Manche sprachlichen änderungen sind nicht recht glücklich, so wirkt der zusatz auf s. 5, 26: *as a son* usw. und die änderung der wortstellung 6, 8 schwerfällig. S. 6, 9 f. und 7, 1 werden stilistische eigentümlichkeiten Macaulays ohne jeden grund zerstört. — Die ausgewählten lebensbeschreibungen führen in die wichtigsten abschnitte der englischen geschichte und sind zum größten teil in sehr einfacher darstellung und sprache gehalten. Zwei jedoch (*William of Orange* und *Pitt,* zum großen teil aus Macaulay genommen) stehen in beiden beziehungen so hoch über den anderen, daß sie tertianern oder untersekundanern, für die das buch sonst paßt, große schwierigkeiten bereiten werden.

Manche anmerkungen geben teils zu viel, teils zu wenig, teils nicht das, worauf es an der betreffenden stelle ankommt. Überflüssig sind z. b. 2, 22; 16, 16; 16, 22; 17, 5; 22, 10; 23, 18; 29, 18 wiederholt z. t. 29, 8; 33, 23; 44, 7; 48, 7; 50, 13 letzter satz, da dasselbe im text steht; 91, 1 letzter satz = text; 91, 3; 111, 9. Unnötig sind ferner sämtliche übersetzungen, die zuerst sparsam gegeben sind, sich aber

von XI ab plötzlich überraschend häufen: auf s. 138 sind es nicht weniger als 17, darunter z. b.: *off they set again* = fort gingen sie wieder; *the boy sailor* = der knabenhafte seemann; *bound for* = bestimmt nach; *higher and higher* = immer höher usw. Nicht den kern der sache treffen, bzw. zu knapp sind z. b.: 2, 24, 8, 33; 9, 7; 10, 1; 10, 2; 44, 21; 46, 27; 113, 9. Sonstiges: 5, 30 *allodialbesitz* und 50, 13 *leprosenhaus* ist tertianern wohl nicht verständlich; 26, 1 lies Heinrich VI; 32, 2 muß schon bei 28, 21 stehen; 33, 17 widerspricht text 32, 10; 48, 13 lies 1653; 50, 17 schlecht abgefaßt; 98, 27 *the tide of success* heißt nicht: die *stunde* des erfolges; 102, 5 *conqueror* = sieger kommt schon vorher öfter vor.

Immerhin möchte ich das buch für die genannten klassenstufen empfehlen.

SEELEY, *The Growth of Great Britain.* Für den schulgebrauch herausgegeben und erläutert von dr. K. FAHRENBERG. Berlin, Weidmann. 1905. VI und 156 s. M. 1,50.

Das buch enthält abschnitte aus *The Expansion of England* und aus *The Growth of British Policy.* Seeley hat sich, wie rez. aus eigener erfahrung bestätigen kann, als vorzüglicher lesestoff für prima bewährt. Hier werden dem schüler einmal große zusammenhänge vorgeführt, er lernt, wie S. sagt, daß geschichte nicht nur aus namen und daten, listen von königen und listen von schlachten und kriegen besteht. Von diesem standpunkte aus ist es zu bedauern, daß viele vortreffliche stellen der großen ausgabe der *Expansion* fehlen, z. b. das kapitel über das 18. jahrhundert, das besonders im hinblick auf s. 107 ff. der vorliegenden ausgabe erwünscht wäre. Vielleicht entschließt sich der herausgeber, es in einer zweiten auflage (etwa hinter s. 44) einzuschalten. Dafür könnten die kapitel über Elisabeth (aus *Growth* usw.) gekürzt werden, da in diesen S.s neigung zu wiederholungen stark hervortritt. Auch sonst kommen einige wiederholungen im text vor: s. 94 = 53, 15 ff. und s. 103, 2 ff. = 97, 33 ff.

Die kommentierung zeichnet sich durch wohltuende knappheit aus. Überflüssig sind jedoch die zahlreichen verweisungen von einer anmerkung auf die andere. So wird z. b. zu s. 63, 3 eine anmerkung zu *Riccio*; 64, 9 zu *Holyrood*; 66, 11 zu *Knox* gegeben und schon bei 72, 18; 73, 7; 73, 16; 73, 23 auf diese zurückverwiesen. Anmerkungen könnten noch gegeben werden zu s. 16, 30 *Venice* usw.; 17, 11 *Cornwall, Kent* (vergl. anm. zu 14, 27); 20, 4 *New England;* 71, 19 *Est-il possible;* 75, 23 könnte das lateinische zitat in rücksicht auf oberrealschüler übersetzt werden; 125, 31 *Toleration Act.* Seite 5, 14 hat Seeley nicht bloß die kolonialreiche von Spanien usw., sondern auch die großen reiche des altertums im auge. — S. 6, 6 lies *diD* statt *dit*; s. 145: 81,24 statt 81, 19; auch in der anm. zu 70, 3 stimmt die verweisung 46, 9 nicht.

Macaulay, *Five Speeches on Parliamentary Reform.* Herausgegeben von dr. Oskar Thiergen. Berlin, Weidmann. 1906. 95 und 27 s. M. 1,20.

Gewiß zeigen diese reden alle vorzüge der schreibweise Macaulays: klarheit des ausdruckes verbunden mit hinreißender beredsamkeit. Aber dennoch fürchte ich, daß fünf reden über denselben gegenstand als semesterlektüre hintereinander gelesen etwas ermüdend wirken werden. Ich möchte das buch daher lieber der privatlektüre zuweisen.

Vor den einzelnen reden könnte je eine kurze einleitung über die jeweilige lage gegeben werden; die wenigen worte, die jeder vorausgeschickt sind, genügen zum verständnis nicht. Bei der zweiten rede fällt das noch nicht so auf, obgleich es sich in ihr schon um eine andere bill handelt als in der ersten: zwischen beiden liegt die auflösung des parlaments. Daher in der dritten und vierten rede ausdrücke wie *the late Parliament* (z. b. 47, 14; 54, 15 f.; 55, 14; 56, 16; 67, 19 und 22), die ohne erklärung doch unverständlich sind. In diesem zusammenhange muß hier auch auf anmerkung zu 54, 18: *General Gascoyne's motion* eingegangen werden, die eine angabe bringt, die gar nicht zum texte paßt. Nicht darauf kommt es an, daß G. 18*03* „einen antrag auf erhöhung des gehaltes der hauptleute usw. unterstützte", sondern daß er 18*31* durch einen eigenen antrag die (erste) reformbill zu falle brachte (vgl. s. 55, 33; 56, 9). Sein antrag, welcher lautete: *The total number of knights, citizens, and burgesses returned to Parliament for that part of the United Kingdom called England and Wales ought not to be diminished*, war als erster einer langen reihe von obstruktionsanträgen der minderheit gedacht, und seine annahme (mit acht stimmen mehrheit) veranlaßte die oben erwähnte auflösung des unterhauses. Diese ist auch s. 40, 20 gemeint mit *that truly royal voice which appealed to the sense of the nation*; die anmerkung zu dieser stelle ist zu allgemein gehalten. Durch einige einleitende erläuterungen vor der fünften rede würden die worte *second reading* in der vorbemerkung und *first Reform Bill, second Reform Bill* s. 79, 33; 82, 4; 89, 24 ff. klarer werden, endlich könnte durch sie auch der geradezu dramatisch bewegte kampf um die reformbill geschildert und das interesse nicht unwesentlich erhöht werden. Auch die chronologischen angaben in der einleitung s. 8 unten sind nicht klar.

Sonst ist zu den anmerkungen noch folgendes zu bemerken. 14, 26: die worte *habeas corpus* richten sich an den gefangenenwärter, nicht an den gefangenen. — 21, 22 mußte schon bei 20, 33 gebracht werden, ebenso 54, 32 bei 18, 20. — Anmerkungen 23, 32 und 25, 25 wiederholen nur, was schon in der einleitung, anmerkung 45, 10 was im text gesagt ist. — S. 28, 29 *the crash of the proudest throne* bezieht sich nicht auf die französische revolution von 1789, sondern auf die julirevolution 1830. — Das 36, 15 über Georg II. gesagte steht in gar

keiner beziehung zum text, ist daher überflüssig. — Anmerkungen 36, 19 und 36, 20 wiederholen nur, was schon zu 17, 35; 46, 7 was 36, 21; 51, 23 was eben erst bei 51, 18 gesagt ist! — 42, 24 ist *schedules* = *'schedjul* oder *'sedjul*; 66, 28 *Exchequer* = *eks'tzscheker* umschrieben; was soll der apostroph bedeuten? — 52, 14 konnte unter den werken von Sheridan auch *The School for Scandal* genannt werden. — 62, 2 ist völlig überflüssig. — 76, 18: daß *Blackheath* „südöstlich von der Paulskirche in London" liegt, ist eine sonderbare angabe. — Vor 78, 1 fehlt die überschrift V. — 87, 18 erklärt den ausdruck *Fifth Monarchy men* nicht genügend. — Alle übersetzungen sind überflüssig. — Dagegen fehlen anmerkungen zu s. 18, 19 *freeholders*; 20, 16 *any 658 respectable farmers* usw. (zahl der mitglieder des unterhauses); 21, 8 *events in France and Belgium*; 45, 2; 56, 36 *the man in Horace;* 61, 17 *the three holes in the wall* (s. u.); 70, 8 *Xerxes, Canute*; 70, 34 *Clare election;* 72, 20 *Milan;* 91, 7 ff. — Die ohne erklärung völlig unverständliche stelle 61, 17: *tell the people that they are attacking you* (= *House of Lords) in attacking the three holes in the wall, and that they shall never get rid of the three holes in the wall, till they have got rid of you* ist eine anspielung auf die auch s. 15, 26 angeführte rede, mit der Lord Russell am 8. märz 1831 die erste reformbill einbrachte. Von dem dort erwähnten fremden, der voll bewunderung ist für den reichtum und die freiheiten Englands, heißt es dann weiter: *What, then, would be his surprise, if he were taken by the guide whom he had asked to conduct him to one of those places of election, to a green mound and told that that green mound sent two members to Parliament? or to be taken to a stone wall with three niches in it, and told that those three niches sent two members to Parliament?* Diese worte enthalten wieder anspielungen auf die *rotten boroughs.*

Breslau. CURT REICHEL.

CHARLES COPLAND PERRY and Dr. ALBRECHT REUM, *New French Course for Schools* based on the principle of the *Direct Method,* combining the practical use of the living language with a systematic study of grammar. *Part I,* with an introductory chapter on French pronunciation. London, Macmillan. 1904. LIII—154 pages. 1 s. 6 d.

M. Perry, l'un des auteurs de cet intéressant manuel, plaide avec chaleur, dans sa préface, la cause de la méthode directe; il en fait ressortir heureusement les avantages, il en expose clairement les principes et les procédés, et s'efforce de réfuter les principales objections que cette méthode a soulevées. Son introduction comprend en outre une étude très approfondie de la prononciation française et une table des sons français d'après le système Viëtor. Ce Cours de français, rédigé d'après un ouvrage similaire du Dr Albrecht Reum, présente en trente leçons un vocabulaire usuel relativement considérable, fourni par la vie scolaire et les descriptions des tableaux Hölzel (les saisons),

en même temps qu'une étude méthodique, sagement graduée, de la grammaire élémentaire. Il convient parfaitement pour une première année d'études. Des exercices nombreux et variés sont ajoutés à chaque leçon; ils sont choisis de manière à exciter l'intérêt des élèves et à provoquer leur initiative. Une dizaine de morceaux choisis et un vocabulaire systématique français-anglais complètent ce premier volume qui mérite certainement, par sa réduction soignée, sa grande clarté et les qualités incontestables de la méthode suivie, d'être sérieusement examiné et bien accueilli par nos collègues anglais.

OTTO SIEPMANN, *Primary French Course,* Part II, comprising a Reader, Grammar, and Exercises. London, Macmillan. 1905. XXIV—244 pages. 2s. 6d.

Cet ouvrage comprend trois parties essentielles et séparées : un *Reader*, une Grammaire et des Exercices. Le *Reader* compte 40 pages; les trente premières sont particulièrement intéressantes : un jeune Anglais y raconte en un français excellent son premier séjour en France (Paris, Versailles, Bordeaux, etc.). La partie grammaticale n'aborde que les points essentiels, mais d'une manière assez complète; la conjugaison des verbes auxiliaires et des paradigmes est très clairement présentée; les verbes irréguliers les plus usuels sont traités avec un soin particulier. La troisième partie, qui compte plus de 60 pages, renferme des exercices nombreux sur les lectures : exercices de grammaire, de conversation, de traduction et de composition. L'ouvrage comprend en outre un chapitre sur la prononciation avec des exercices d'application, une liste de mots et de phrases groupés méthodiquement (en anglais, les élèves doivent retrouver les équivalents français), un vocabulaire alphabétique et un index grammatical. En rédigeant ce second volume dans les conditions que nous avons fidèlement indiquées, l'auteur n'a fait que développer la méthode nouvelle dont il a exposé les principes dans la première partie de son Cours. Son travail consciencieux se recommande de lui-même à l'attention de ses collègues.

Fontainebleau. M. PROCUREUR.

VERMISCHTES.

VERALTETE AUSDRÜCKE.

Es ist eine bekannte und schon oft hervorgehobene tatsache, daß die prosaischen werke unserer deutschen klassiker sehr viele wörter und redensarten aufweisen, die heute vollständig veraltet sind oder eine ganz andere bedeutung erhalten haben. Ich habe jetzt wieder so recht gelegenheit, dies zu beobachten. Ich übersetze in der prima ausgewählte abschnitte aus Schillers *Geschichte des dreißigjährigen krieges* und benutze hierzu die vortreffliche *Französische stilschule* von Plattner. Fast in jedem abschnitte kommen hier veraltete ausdrücke vor. So steht auf seite 54: Tilly selbst befehligte *das mittel*, Pappenheim den linken flügel. — Bang erwartet die ganze mitwelt *den ausschlag* des tages, und die späte nachwelt wird ihn segnen oder beweinen. — Dies bewog den könig, *sich* unvermerkt gegen norden *zu schwenken*. — Seite 55: Eilboten wurden schon abgefertigt, *die zeitung* des sieges zu München und Wien zu verkündigen. — Sobald *sich* die verwirrung unter dem sächsischen heere *entdeckte*. — Gustav Horn leistete den feindlichen *kürassiers* einen herzhaften widerstand.

Ein mir befreundeter engländer, ein glühender verehrer Schillers, bat mich vor einigen jahren, ihn auf die fehler aufmerksam zu machen, die sich in seinen deutschen briefen finden würden. Ich tat dies und erhielt darauf einen brief, in dem er eine ganze reihe seiner versehen durch stellen aus Schiller belegte.

Bei Goethe kann man dieselbe beobachtung machen. So heißt es im anfang von dichtung und wahrheit: Innerhalb des hauses zog meinen blick eine reihe römischer *prospekte* auf sich, mit welchen der vater einen vorsaal geschmückt hatte. — Diese gestalten *drückten sich tief bei mir ein*. — Auch sang der alte nicht übel, und meine mutter mußte sich bequemen, ihn und sich selbst *mit dem klavier* täglich *zu akkompagniren*. — Sie ließ uns ein puppenspiel *vorstellen*. — Die bisher zu hause abgesondert, reinlich, *edel*, obgleich streng gehaltenen kinder. — Das *gewühl*, das sich um die Bartholomäuskirche herum *versammelte*.

Wie ist es nun im englischen und französischen? Haben wir bücher, die uns bestimmt darüber auskunft geben, ob ein ausdruck veraltet ist? Ich strich neulich in einem französischen aufsatze die worte an: *Les précieuses furent moquées par Molière* und schrieb an den rand: *On ne dit pas moquer quelqu'un, mais se moquer de quelqu'un.* Ich verließ mich hierbei einfach auf mein sprachgefühl, aber ich wurde bald eines besseren belehrt. Der schüler brachte mir den folgenden tag sein wörterbuch mit, in dem *être moqué de* stand. Ich schlug darauf die *Académie* nach und fand *Il s'emploie aussi au participe passé avec le verbe être. Il fut moqué de tout le monde.* Doch das werk der *Académie* ist ja mit vorsicht zu benutzen! Ich wandte mich an Littré! Dieser sagt: *On ne dit pas moquer qu., mais on dit être moqué par qu. L'ancienne langue employait régulièrement l'actif. Les esprits forts qui s'étaient moqués de la fée, furent moqués à leur tour. J.-J. Rousseau.* Doch auch Littré ist nicht immer maßgebend. Er hat entschieden die neigung, veraltetes zu halten, und er begegnet sich in diesem streben mit unserem großen sprachforscher Jakob Grimm, der z. b. eine vorliebe für die präposition „bei" mit dem akkusativ hat und der empfiehlt, sätze wie „komm heute bei mich" in der traulichen umgangssprache nicht zu vermeiden. Sachs schließt sich der *Académie* und Littré an, er sagt: *être moqué*, verlacht, verhöhnt werden. Ich suchte meine letzte zuflucht bei Hatzfeld-Darmesteter. Und wirklich sagt dieser: *Moquer* I. *Vieilli. V. tr. Rendre qqn un objet de risée. La vertu . . . moquée à la cour, Mass. Injustice du monde, 2. Il se vit bafoué, berné, sifflé, moqué, La Fontaine, Fab. IV, 9.* Und daraus darf man doch wohl den schluß ziehen, daß er das von der Académie, Littré und Sachs nicht beanstandete *être moqué de* für veraltet hält.

Es gibt allerdings auch fälle, wo man im zweifel sein kann. Da die sprache in beständiger veränderung begriffen ist, — sie scheidet ja sehr oft, allerdings nicht plötzlich, sondern langsam und allmählich, jahrhundertalte wörter aus —, so kann ein zeitpunkt eintreten, wo der eine eine redensart noch für gebräuchlich und ein anderer sie für veraltet oder veraltend erklärt. Ich entsinne mich eines interessanten prozesses, der vor ungefähr zehn jahren vor gericht spielte. Ein kaufmann hatte die handlungsweise eines anderen immer mit dem worte „gebahren" bezeichnet. Dieser fühlte sich dadurch beleidigt, reichte eine klage ein und begründete sie mit der behauptung, daß das wort „gebahren" jetzt nur in schlechtem sinne gebraucht werde, man spreche nie von dem guten, ehrlichen, löblichen gebahren eines mannes. Der philologische sachverständige gab sein urteil dahin ab, daß jetzt ohne zweifel das wort, im gegensatz zu einem früheren sprachgebrauch, meistens mit einem herabsetzenden adjektivum gebraucht werde, und daß es wohl kaum noch mit einem lobenden eigenschaftsworte vorkomme. Aber der angeklagte habe das wort ohne jeden zusatz gebraucht, und wenn man auch gebahren als ein schlechtes unredliches

handeln auffassen *könne*, so gebe es doch noch in der allerneuesten litteratur fälle genug, wo das alleinstehende wort ganz indifferent auftrete und nur in dem sinne von „handlungsweise“ stehe. Und da er hierzu eine ganze reihe von belegen beibrachte, so entschied das gericht, daß die absicht einer beleidigung nicht erwiesen sei.

Es würde nun sehr interessant sein festzustellen, in welchem maße französische und englische schriftwerke aus der zweiten hälfte des achtzehnten und aus dem anfange des neunzehnten jahrhunderts ausdrücke enthalten, die jetzt für veraltet gelten. Zugleich ließe sich dabei die frage erörtern, woher es kommt, daß die eine oder andere sprache weniger veraltetes enthält. Hatte die art, seine gedanken sprachlich auszudrücken, hier schon eine feste form angenommen, während man dort noch schwankte? Mußten unsere klassiker erst unsere sprache zu einem großen teile schaffen? Spielt die fremdwörtersucht im deutschen dabei eine rolle? Kurz, es würden m. e. solche untersuchungen sehr viel zur kenntnis der entwickelung einer sprache beitragen.

Für das französische und englische können sich selbstverständlich nur nationale einer solchen aufgabe unterziehen; der fremde würde sicherlich oft eine redensart noch für ganz gebräuchlich halten, die schon zum veralteten gehört. Vielleicht bespricht einmal in dieser zeitschrift für *N. Spr.* ein französischer kollege längere abschnitte aus Lesage, Voltaire, Diderot, Napoleon I., und ein englischer solche aus Smollet, Sheridan, Pitt, Burke oder anderen.

Gera (Reuß). O. SCHULZE.

EIN FRANZÖSISCHES INSTITUT FÜR AUSLÄNDER IN PARIS.

Der auf dem neuphilologentag in Hannover von prof. Schweitzer aus Paris vorgetragene und lebhaft bewillkommte plan der errichtung eines französischen instituts für ausländer in Paris soll mit dem 1. nov. d. j. verwirklicht werden. Die kurse sind für ausländer im allgemeinen und insbesondere für neuphilologen bestimmt. Familienpensionen und sprachenaustausch weist die leitung auf ansuchen nach. Sie gibt auskunft über sehenswürdigkeiten, vorträge, parlamentsverhandlungen, theatervorstellungen usw., veranstaltet gemeinsame ausflüge u. dgl. m. Der hauptzweck des instituts ist jedoch die übung im praktischen gebrauch der französischen sprache, weshalb eine *École pratique* mit zwei stufen dem institut angegliedert wird. Für die neuphilologen kommt eine *Section pédagogique* hinzu. Die studirenden erhalten zutritt zu den vorlesungen der universität, den bibliotheken, schulen usw. Die räume des instituts befinden sich im Hôtel des Sociétés savantes, 28, rue Serpente. Das honorar schwankt zwischen 40 fr. für 1 monat und 180 fr. für 6 monate. Anfragen und anmeldungen sind an den direktor des instituts, prof. Schweitzer, Meudon, Villa des Peupliers, 7, rue du Parc, zu richten. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. NOVEMBER 1908. Heft 7.

DIE LITTERATUR IM FREMDSPRACHUNTERRICHT.

Der kampf tobt heiß um die fremdsprachen. Jahrzehntelang galt es als selbstverständlich, daß die realschule nichts anderes anzustreben hat, als die aneignung der fremdsprache, weil das höhere wirtschaftsleben sie braucht und die realschule darauf vorbereitet. Wenn die voraussetzungen stimmten, so war das logisch. Aber es stimmen diese teils nicht mehr, teils haben sie überhaupt nie gestimmt. Sie stimmen nicht mehr, weil die realschule ihr ausschließliches verhältnis zum wirtschaftsleben verloren hat; sie haben überhaupt nie gestimmt, weil dieses wirtschaftsleben sprachkenntnisse entweder gar nicht braucht, oder nicht so, wie sie die schule liefern kann. Man ging weit über das bedürfnis hinaus und blieb weit dahinter zurück. Ist denn niemand auf dieses schiefe verhältnis aufmerksam geworden? Gewiß; aber da schlich sich eben die bildung herein und setzte sich auf den leeren platz des nutzens. So konnte man beruhigt weiter machen. Aber ist denn niemand eingefallen, daß fremdsprachlernen an sich mit bildung sehr wenig zu tun hat? Da lautet die antwort entfernt nicht so zuversichtlich. Ich habe mich bemüht, diese kleine verwirrung im zeitgenössischen denken aufdecken zu helfen, indem ich einen aufsatz schrieb „vom bildungswert des sprachenlernens". Einstweilen wird diese verwirrung sehr wenig empfunden, und man macht unbesorgt weiter; das erlernen der fremdsprache um ihrer selbst willen bleibt oberstes ziel.

Hiebei ist es nun freilich dem jüngeren geschlecht hohl zu mute geworden, und es hat sich nach einem würdigen gegenstand umgesehen, an dem die sprache geübt werden kann, nach einem passenden nebenprodukt des betriebes. Und es entstanden zwei richtungen; die eine hielt an dem ursprünglichen bund der realschule mit der sinnlichen welt fest und verlangte, daß dieses nebenprodukt aus wirtschaftlichen und politischen kenntnissen bestehen müsse, die das bild des fremden volkslebens in der sichtbaren gegenwart zeigen; die andere schwang sich hinüber zur geistigen welt und verlangte, daß dieses nebenprodukt das bild des fremden volkslebens sein müsse, wie es aus dessen geistesdenkmälern alter und neuer zeit fließe. Daß die zweite richtung nach dem ungleich höheren bildungswert greift, bedarf kaum der begründung. Sie zu verfechten, gegen die mächtigere erste, griffen Ruska und Schwend zur feder. Sie haben neuerlich in Wetz und Schneegans bundesgenossen aus dem universitätslager gefunden, und die gute sache ist im guten geleise.

Der guten sache hat Schwend den weiteren dienst erwiesen, daß er eine anleitung zur behandlung der litteraturgeschichte gegeben hat in seinem programm: *Zum französischen unterricht an oberklassen.* Diese schrift ist auch dadurch merkwürdig, was nach allen äußerungen darüber den lesern wie dem schreiber selbst entgangen zu sein scheint, daß hier das nebenprodukt durchaus zum hauptprodukt geworden ist. Der alte gott ist zum diener geworden, und seine verehrer begrüßen ahnungslos den neuen, als ob er nur dazu da sei, dem alten das leben zu verschönern, schlimmstenfalls zur mitherrschaft. Daß dem so ist, soll folgende abhandlung zeigen. Sie will es dadurch erreichen, daß dem von Schwend aufgestelltem bild vom unterricht, wie er sein soll, ein bild gegenübergestellt wird vom unterricht, wie er sein muß unter festhaltung des alten ziels neben dem neuen. Es wird mir besonders leicht, dieses bild zu zeichnen, denn es ist mein eigener unterricht, wie er sich ganz von selbst gestaltet unter den zwei richtpunkten: verpflichtung zur strengen sprachlichen schulung und wunsch zu geistiger förderung. Es ist mir auch ein sittliches bedürfnis es zu tun, denn ich will mir, und wohl

auch andern, das gewissen damit erleichtern, das vom zurückbleiben hinter den eigenen idealen sich beschwert fühlt. Schließlich hoffe ich, dabei zeigen zu können, wie dieser druck von dem sprachlehrergewissen genommen werden und die gute sache weiter gefördert werden kann.

Es ist obersekunda, das fach französisch, der lesestoff, nach unserem neuen plan, der den gang durch die drei jahrhunderte neueren schriftwesens auf die drei oberklassen verteilt, ein stück aus Corneilles *Cid.* Der schüler liest, und man hört den vertrauten klang der heimischen sprache. Hier ist es die schwäbische. Ein franzose, der versuchen sollte, das gehörte niederzuschreiben, käme zu folgender niederschrift: *êtredire*, *libreté*, *convresation*, *néçaire*, *littrature*, *délibrer*, wo der schüler in seiner unschuld glaubt, *interdire, liberté, conversation, nécessaire, littérature, délibérér* zu lesen. Ich mache ihn darauf aufmerksam, daß dieses schwäbische tongesetz sich sehr gut aufs englische übertragen · läßt, weil beide, schwäbisch und englisch, in dieser und noch in mancher anderen hinsicht gemeinsamen blutes sind, daß das französische aber bitter unter dieser germanischen tonbehandlung leidet. — Bei wörtern, wie *vague*, *dame*, *brigade; vote*, *note*, *code; rime*, *rite*, *guide; allume*, *rude*, *brute*, erhält er von mir die mitteilung, daß auch für länge und kürze das schwäbische und englische dem französischen hier schnurgerad entgegengesetzt sind. Die schwäbische selbstherrlichkeit in *récater* (*regarder*), *mécire* (*mesure*), *glasse* (*classe*), *parton* (*pardon*), *rélichion* (*religion*), *chenneré* (*généreux*), *opchet* (*objet*) zwingt mich zur enthüllung der grundsätzlichen verschiedenheit der beiderseitigen konsonantensysteme und empfehlung zur häuslichen einübung stimmhafter laute; die schwäbischen nasale in *findre* (*fendre*), *fêdre* (*feindre*), *rôpre* (*rompre*), die nasalirung im *en mi* (*ami*), *son nez* (*sonnez*) hat entsprechende folgen. Ein satzteilchen, wie *dé sais quai chez mes les* (*de ce que je me le*), wo man von würfeln, kaien, wissen und allerlei beziehungen hört, von denen der sprechende nicht träumt, zeigt weitere irrpfade, auf denen der schüler einherwandelt, im treuherzigen glauben, er gehe auf guter straße durchs fremde land. Ich bringe es nicht über mich, ihn in dieser irre zu lassen. Die frage liegt freilich sehr nahe, ob

man nicht besser daran täte. Es ist die undankbarste aufgabe, die man sich stellen kann, leuten, die sechs lange jahre dieses schwäbisch-französisch bei sich einwurzeln ließen, es auszureißen und neues zu pflanzen. Zeit und mühe gehen kläglich verloren. Wer also kein allzu empfindliches ohr hat, überläßt diese seite der sprache, so wesentlich sie auch ist, ihrem schicksal. Wessen inneres ohr aber verletzt wird durch die unvernunft der sache, der denkt mit ingrimm daran, daß es ebensogut anders sein könnte, und wie leicht und gern die jugend alles neue, und gerade auch die fremden laute aufnimmt, die nun einmal der leib, und mit ihm das schonungsbedürftige gefäß des geistes, der fremden sprache sind. — Man könnte fragen, ob dieselbe forderung der schonung nicht auch für die eigene sprache gelte; ob schwäbisch-deutsch nicht noch verwerflicher sei, als schwäbisch-französisch. Aus gründen des nationalen anstandes ja, aus gründen des verstandes nein. Da hat schwäbisch-deutsch sogar seine vorzüge, wie die unterscheidung des *ei*, *ou* von *ai*, *au*; es hat sein wohl ausgeglichenes lautsystem, so gut wie reindeutsch. Um das allein handelt es sich hier, um ein system von unterscheidungsmitteln, das nicht durcheinandergeworfen werden darf.

Der schüler versucht den gelesenen text zu verdeutschen. Da sind klippen in menge, über die ihm der lehrer hinwegzuhelfen hat, sprachliche und sachliche. Wir verweilen bei den ersten. Da sind zunächst eine reihe ihm bisher unbekannt gebliebener bauformen. Es gelingt ihm nicht, den ausruf zu erkennen in der form: *qu'on est digne d'envie;* die ursache in: *pour avoir trop vécu;* die bedingung in: *à mourir de sa main;* die einräumung in: *Chimène a beau parler;* die art des verhaltens in: *tu l'as pris en traître;* den vorgang statt des dings in: *le pays délivré*, *mon sceptre affermi;* das verhältnis von grund und folge, des mittels und der wirkung in: *c'était le venger que de le mettre en danger*, oder: *c'est être savant que trouver à redire;* eine liste, die sich beliebig verlängern läßt. Hier ist die erste arbeit zu tun: aufschließen der fremden form durch scharfe klarstellung aller beziehungen der gedankenteile zueinander; die fremde form vertraut zu machen durch freie nachbildung. Man heißt das grammatik treiben,

aber so abstoßend der name ist, die sache zu unterlassen, wäre eine sünde wider den geist. Die selbsttätigkeit des schülers unter behutsamer, fast unmerklicher führung des lehrers ist gerade hier sehr leicht durchzuführen, und diese denkübungen, so abstrakt sie sind, gewähren das schauspiel froher regsamkeit. — Sachliche und sprachliche aufklärung hängt oft aufs engste zusammen. Es gelingt oft nur durch entschiedenes hinlenken des geistigen auges auf die dargestellten dinge, ihr logisches verhältnis zu erfassen, und damit die möglichkeit zu gewinnen, die fremde form zu durchschauen. Dann dreht sich das verhältnis um; der stoff führt zum formverständnis, und eben das wirkt versöhnend, wenn eins dem andern hilft. — Auf ebenso natürliche weise wie die grammatik, die untersuchung der bauformen, erzwingt sich auch die synonymik, die untersuchung des baumaterials, ihr recht.

Wenn die logische arbeit getan ist, wenn der gedankenstoff aus der fremden form herausgeschält ist, so daß die begriffe für sich und in ihren gegenseitigen beziehungen klar dastehen, dann kommt die ästhetische arbeit, den stoff in die eigene form zu gießen. Dazu gehört die abwägung der eigenen sprachmittel, die beobachtung des wandels eines in den grundlinien feststehenden begriffs durch verschiedene gefühlssphären hindurch: aus der alltagsluft, aus der wissenschaftlichkeit, in die poesie hinauf; aus der neutralen in die freundliche oder feindliche auffassung hinüber. Eine prächtige aufgabe, dieses auswählen und aufbauen nach gegebenem plan, an deren lösung die jugend sich mit mindestens ebensoviel lust und gewinn beteiligt, als an dem aufbrechen und zerlegen. Und eine unentbehrliche aufgabe, denn ihre lösung allein verbürgt, daß der stoff in all seinen teilen klar erfaßt und die fremde hülle völlig durchsichtig geworden ist.

Jetzt erst ist die bahn frei für die betrachtung des gelesenen, nicht als sprachprobe, sondern als kunstwerk und als kulturdenkmal. Wir dürfen uns daran erinnern, daß Corneilles *Cid* vor uns steht! Wie frische luft kommt es in die sprachstunde herein, nach der heißen begrifflichen mechanik, dieses romantische menschenleben, das da vor uns über die bretter einer französischen schaubühne geht. Mit durchaus ehrlicher

anteilnahme begleiten wir es durch die bunten wechselfälle, wägen ab, was vorwärts treibt, und was hemmt, in den herzen, wie in den sachen, lauschen erfreut dem stolzen klang der heldensprache und lächeln mit wohlwollendem verständnis über überschwang und seltsamkeiten; wir suchen den mann, der seinem volk diese gabe schenkte, und den geist, der seine feder führte; und hinter dichtung und dichter gewahren wir den dämmerschein der zeit: den spanischen sonnenuntergang und den französischen sonnenaufgang. — Und wie machen wir das? Mit winken, fragen, betrachtungen, erläuterungen, überblicken, vorreden und rückblicken, wie sie der stoff erheischt und die stimmung gewährt; mit hör-, sprech- und schreibübungen, wie sie das lehrziel fordert.

In dem hier vorgeführten bild des schriftstellerlesens in den schranken der rauhen wirklichkeit nimmt die beschäftigung mit der fremden sprachhülle weitaus den größten raum ein; in dem Schwendschen idealbild gar keinen; das erklärt sich nur durch die voraussetzung, daß keinerlei sprachliche schwierigkeiten der unmittelbaren beschäftigung mit dem stoff im wege stehen. Danach läßt sich die kluft bemessen, die zu überbrücken wäre. Sie erscheint in meinem bild vielleicht etwas zu breit; das bringt schon der umstand mit sich, daß ich die sachlage an obersekunda zeichnete, und es ist zuzugeben, daß in prima die dinge günstiger liegen. Aber nicht in dem maße günstiger, daß nicht strich um strich von meiner darstellung, wenn auch in etwas leichterem grad, sich darauf anwenden ließe. Diese kluft kann auch nie vollständig überbrückt werden. Die von grammatik freie behandlung fremdsprachlicher stoffe kann niemals durchgeführt werden. Aber vieles läßt sich tun, um raum zu gewinnen für die beschäftigung mit dem stoff.

Der aussprachegreuel läßt sich wegfegen. Dazu gibt es ein einfaches mittel; es heißt lautschrift. (Für uns schwaben scheint sie leider noch nicht erfunden; für uns haben Viëtor und Passy nicht geschrieben.) Dieses mittel, gleich bei beginn des fremdsprachlernens angewendet, von lehrern mit ein wenig lautlicher schulung, und weiter geführt bis an die grenze der

oberklassen, erspart eine unsumme vergeudeter nervenkraft. Lautschrifttexte als einziger lesestoff für die anfänger, als gelegentlicher für die vorgeschrittenen — und die lehrer selbst! Denn es ist eine tatsache, daß aller fremdaussprache, die ohne beziehung zur phonetik steht, mit notwendigkeit schlacken anhaften, und sehr oft solche, die gegen die grundgesetze des lautsystems verstoßen. Und selbst der vorgeschrittenste liest keinen lautschrifttext, ohne enthüllung irgend einer kleinen, ihm verborgen gebliebenen schwäche seiner ihn so makellos dünkenden aussprache.

Grammatische rückständigkeit ist schwerer zu überwinden. Aber auch hier ist eine stelle sichtbar, wo kraft gespart werden kann. Es ist die geliebte deutsche gründlichkeit. Sie beschwert uns immer noch mit einer menge überflüssigen gepäcks, verlangsamt den schritt des lernenden und erniedrigt sein ziel. So gibt es keinen schöneren ruhm für den deutschen, als wenn er den franzosen in französischer rechtschreibung übertrifft. Daher die erschütterung, die durch unsere schulen ging, als die franzosen rechtschreibänderungen vornahmen. Sie gingen unsere bildung gar nichts und unsere fertigkeiten lächerlich wenig an, aber mit atemloser spannung sahen deutsche schulmänner den dekreten der französischen unterrichtsbehörden entgegen. — Ich möchte aber nicht mißverstanden werden. Auslese des wesentlichen, beschränkung auf das notwendigste; strenge zucht im gebiet dieses notwendigen; höhere wertung des geistigen, niederere wertung des mechanischen, geistlosen; damit könnte man vorwärts kommen und zu rascherer, müheloserer erfassung fremder texte gelangen. — In dieser forderung scheint ein widerspruch zu liegen mit den wünschen für die aussprache. Dazu ist zu sagen: richtige aussprache ist eine forderung der vernunft, denn sie ist gleichbedeutend mit verständlicher sprache; sie ist ferner eine forderung des gefühls, denn reiz und eigenart der fremden sprachäußerung stecken in großem maß in ihr. Für richtige schreibung gilt keines von beiden, für richtige sprachformen nur das zweite. Aber jene läßt sich, richtig angegriffen, fast mühelos gewinnen, diese nur mit einer riesenarbeit.

Die erste voraussetzung im Schwendschen unterrichtsbild ist die, daß das fremde sprachgewand schon durchsichtig ist, daß die nuß schon geöffnet ist, deren kern wir genießen wollen. Sie ist in weitem umfang herstellbar und tut der wahrheit des bildes wenig eintrag. Die zweite voraussetzung ist die, daß die unterrichtssprache deutsch ist. Und da die eingehenden ästhetischen untersuchungen die ganze breite des raumes einnehmen, so scheinen die beziehungen zum fremdsprachunterricht überhaupt verloren zu sein. Er hat einer anleitung zum kunstverständnis und zur geistesgeschichte platz gemacht, die für deutsch viel verwendbarer ist, als für französisch. Am endpunkt dieser richtung erblicken wir schon die deutsche übersetzung als grundlage dieser übungen; dann bleibt es uns erspart, über die seelenlose roharbeit zur seelenvollen feinarbeit vorzudringen. Wir steuern hier mitten in das ideal der fremdsprachlosen schule hinein. — Oder sollte ich den reformer mißverstehen? Sollte die unterrichtssprache französisch sein? Dann ergibt sich ein unübersteigliches hindernis für die verwirklichung seines gedankens. Ich leugne nicht, daß der reiz der fremdsprache ein starkes zugmittel ist; sie läßt sich mit erfolg gebrauchen für kleine vorträge des lehrers; aber gewiß nicht für das gemeinsame suchen geistiger erkenntnis. Woher in aller welt soll der schüler die ausdrucksmittel für seine dunkeln regungen haben? (Ist ja der lehrer froh, wenn er sie für seine hellen gedanken hat.) Es hieße ja, sie im keim ersticken, wollte man ihnen diese zwangsjacke umhängen. Ein lehrer, der solches unternähme, stünde da wie ein optiker in fausthandschuhen. Im sinne der ermöglichung des Schwendschen planes halte ich daher als dessen zweite voraussetzung an der deutschen unterrichtssprache fest. Ich tu das um so lieber, als ich schon früher auf allgemeinerem weg, durch die obenerwähnte betrachtung über den bildungswert der fremdsprache an sich, zu demselben ergebnis gekommen bin. Damit aber der unterricht dadurch nicht die eigenschaft des fremdsprachlichen verliert, wird er mit besagten, erfrischenden ansprachen und netten frag- und antwortspielen in der fremden zunge geschmückt, die zudem ängstlichen gemütern den verdacht fernhalten, als ob die

geistigen ziele im unterricht gesiegt hätten. Als trost mag ihnen aber auch dienen, daß die beschäftigung mit einem edlen gegenstand, der die jünglingsseele erhebt, auch den wunsch steigert, dessen sprache zu besitzen, und so von selbst zu regerer aufnahme und reicherem können führt.

So können wir also über die fremdsprachlichen klippen zur not hinwegkommen. Nun kommt aber noch die schwerste, und das ist die litteraturgeschichtliche, die Schwendsche methode selbst, auch losgelöst von der fremdsprachlichen umklammerung. In seinem musterbeispiel aus Madame de Staëls *Corinne* führt Schwend eine streng analytische methode durch. Erst werden die geistigen fähigkeiten der verfasserin geprüft nach der art, wie die außenwelt erfaßt ist, nach den logischen, sinnlichen und seelischen seiten; dann nach der art, wie das erfaßte innerlich weiter verarbeitet wird; es folgen die übrigen seelischen betätigungen: gesellige und sittliche gefühle; die künstlerischen fähigkeiten, wie sie sich in der sprache spiegeln; zum schluß ihre kulturgeschichtliche rolle. In seinem zweiten beispiel werden stilistische und im dritten fragen der komposition aufs eingehendste studirt. Das sind lauter musterleistungen; aber daß sie nun auch als muster dienen könnten für die behandlung der dichter in der schule, kann ich nicht finden. Das hieße unreife geister zu untersuchern und beurteilern von kunstwerken machen, in einer weise, wie wir selbst es doch immer nur ausnahmsweise sind. Dieses wissenschaftliche allseitig erschöpfende verfahren ist zu streng; es ist erschöpfend für die kräfte der schüler und der lehrer, so anmutige leichtigkeit es auch in jenen beispielen zeigen mag. Es läßt sich vielleicht ab und zu an einem geeigneten stück vornehmen; es an allen durchführen zu wollen, wäre eine unentschuldbare härte; es würde zu einem mühseligen erarbeiten von einsichten, deren wert oft recht bescheiden und fragwürdig wäre. Es wäre daher ein irrtum, zu glauben, daß hier die erlösende methode gezeigt ist, der weg, den wir nur noch zu gehen brauchen, um ans ziel zu kommen; es mag *ein* weg sein, aber seine begehung hat ganz besondere voraussetzungen. Methode ist ein verwünschtes wort, wenn es der mustergültige weg heißen will, denn dieser ist in der regel

nur brauchbar für den, der ihn getreten hat. Die Schwendsche methode verfolgt die erziehung zum urteil durch stilanalysen; sie ist eine art höherer graphologie und einseitig verstandesmäßig. Nach dieser seite bietet sie zu viel; nach der seite des gefühls zu wenig. Die pflege des urteils hat ihre grenzen. Wo der gegenstand uns hinreißt und ergreift, wo er uns vor sittliche wahrheiten stellt, da geht es nicht mehr an, nach stil zu suchen. Wir wollen die dichter nicht nur mit dem kopf, sondern auch mit dem herzen erfassen. Vor Molières *Misanthrope* kann man fühlen, wie unrecht man dem dichter tut, wenn man sein werk zu einer verstandesübung gebraucht. Planmäßiges erbohren steht zurück hinter unmittelbarem erkennen, wie es die frische erregtheit hervorbringt. In ihr liegt bewegende kraft, die sich forterhält; die linien des verstandesmäßigen verblassen, die farben des gefühlsmäßigen entzünden sich immer aufs neue. Wenn wir der jugend die augen öffnen können, daß sie in der dichtung das verklärte bild der wirklichkeit sehen, wenn wir sie dahin bringen, die wirkung zu spüren, die in das kunstwerk hineingebannt ist, so haben wir das beste getan. Die ästhetische analysis hat ihre grenzen da, wo sie diese wirkung frei macht; geht sie darüber hinaus, so ertötet sie sie. Sich suchen lassen steht höher als suchen. Die andacht vor dem kunstwerk ist die höchste form der beschäftigung mit ihm; wer diese zu wecken weiß, der hat gewonnen.

Wir wollen alle kräfte pflegen; die des verstandes in erster linie; hier aber ist einmal eine gelegenheit, auch denen des gefühls gerecht zu werden, den sinn für das edle und hohe, für schönheit und wahrheit zu wecken; und diese gelegenheit wollen wir uns nicht entgehen lassen. Wir möchten gerne läutern, veredeln, seelisches wachstum fördern, indem wir als leitungskanäle dienen zwischen den großen kraftquellen und den jungen geistern. Stilkritik ist der feine sport eines geriebenen kennertums und als solcher etwas pietätlos; vor dieser aufgabe verliert sie ihr recht. Wo es sich um solche kraftquellen nicht, oder nur in bescheidenem maße, handelt, da mag sie hervortreten, künstlerart rücksichtslos beleuchten und sammelnd und sichtend jenes geflecht in der vorstellung er-

zeugen helfen, das als kultur eines zeitalters den boden bildet, aus dem menschen und dinge heraufwachsen, die wir in der dichtung sehen. Unbestritten eine aufgabe, die nicht vernachlässigt werden darf, die aber niemals die zweite verkümmern darf, die uns näher angeht. Sie entspricht dem jugendlichen sinn besser; sie steht dem jüngling besser an, indem sie ihn bescheidenheit lehrt und vor selbstüberschätzung bewahrt; sie hilft eine klaffende lücke in unserem ganzen erziehungsplan ausfüllen. Oder ist durch religion und deutsch schon ausgiebig genug für diese seelischen bedürfnisse gesorgt? Das große in deutscher sprache, sei es eigen oder entlehnt, ist in erster linie dazu berufen, in dieser richtung wirksam zu sein; es kann aber sicher das große in fremder sprache noch recht wohl als bundesgenossen brauchen.

Eine fertige methode für den besten teil unserer aufgabe haben wir nicht. Das kunstwerk ist ein stück leben, wie es sich in der seele von menschen spiegelt, die ein gesteigertes lebensgefühl besitzen. Wenn wir es so unmittelbar wie möglich in gegenwart und wirklichkeit hineinstellen, wenn wir es so eng wie möglich auf unser eigenes leben beziehen, dann gelangen wir am ehesten dazu, seine kräfte zu entfesseln. Dazu bedarf es aber besonderer menschen, und hier ist die schwerste klippe, die der guten sache entgegensteht. Menschen mit breitangelegter, umfassender bildung, aber auch mit offenen augen und biegsamem herzen, in welchen denk- und kunstfreude und der wunsch, unserer jugend das beste zu geben, noch stärkere mächte sind als schulsack und amtlichkeit, solche menschen finden immer ihre methode, sei es früher oder später, denn sie ist der natürliche ausfluß ihres wesens. Den anderen mag man die besten methoden an die hand geben, sie werden es höchstens bis zum gleisnerischen schein des guten bringen.

Noch immer steht die große frage weit offen, die sich mir bei meiner untersuchung über den bildungswert des sprachenlernens aufgedrängt hat, und die Ruska und Schwend bei ihrer untersuchung über die öde des sprachunterrichts vorfanden: Soll das fremdsprachlernen selbstzweck bleiben? Wollen wir maschinen oder menschen erziehen? Mechanische

fertigkeit und allerlei nutzwissen oder geistesbildung pflegen? Wird die frage in unserem sinne beantwortet, so hat man sich klar zu machen, welcher preis dafür zu zahlen ist, und sich schlüssig zu machen, ob man ihn zahlen will. Es handelt sich hier um eine schwerwiegende umgestaltung. Man braucht nicht gleich so gründlich aufzuräumen, wie es Schwend in seinem feldzug gegen sprachübung und grammatik, und mehr noch unbewußt in seiner alles verdrängenden stilkritik getan hat. Immer noch, und noch lange, ich vermute sogar dauernd, werden folgende teile des auf litteratur gegründeten fremdsprachunterrichts als notwendige glieder sich gegenseitig bedingend nebeneinanderstehen; werden folgende ziele, eines dem anderen sich unter- und überordnend, vor uns erscheinen: 1. sprachkenntnis; äußerliches hilfsmittel ohne eigenwert; 2. sprachverständnis; einsicht in die beziehungen zwischen sprache und denken (erweitert zu deren wandlungen in raum und zeit bietet es die sprachgeschichte, die aus dem einfachen grunde hier unerwähnt blieb, weil jene wandlungen unseren gegenstand nicht berühren); 3. kulturkenntnis; bekanntschaft mit den zeitlich verschiedenen gestaltungen des gesamtlebens und der sich gleichbleibenden züge fremden volkstums; 4. kunstverständnis; einsicht in die beziehungen zwischen kunst und leben; 5. höheres lebensgefühl, als kern des kunstwerks und höchster aus ihm zu gewinnender eigenwert.

Aber der preis für entschlossene unterordnung der niederen nützlichkeit unter die geistesbildung ist noch hoch genug, auch wenn die alten formen des betriebes sich als notwendige unterlagen behaupten. Er heißt verzicht auf einen tiefeingewurzelten lieblingsgedanken unserer zeit, den fremdsprechautomaten, durch beschränkung der äußerlichen, nur durch druck und masse erreichbaren, auf sprachbeherrschung gerichteten teile des lehrziels. Er heißt aber auch verzicht auf die überlieferte, bequeme form der lehrerauslese. Dieses neue kunstpriestertum hat eigene voraussetzungen. Und doch hängt es einzig und allein von der erfüllung dieser beiden schweren bedingungen ab, ob wir nur handwerker bleiben oder auch bildner werden sollen.

Stuttgart. Karl Haag.

DIE SAGE VON TRISTAN UND ISOLDE IN DRAMATISCHER FORM.

(Schluß.)

Das ist das erste Tristandrama in Frankreich, und dennoch wie selbständig steht Silvestre, der von den deutschen bearbeitungen doch wohl nur Wagner gekannt haben wird, seiner epischen quelle gegenüber, mit wie eigenartiger erfindungsgabe, mit wie reicher phantasie hat er sein vorbild zu einer tragödie umgestaltet! Und doch können wir dem stück nicht unsern ungeteilten beifall zollen. Schon der französische kritiker Jules Lemaître (*Revue des Deux Mondes* 1897) tadelt *la molle bonté et, dans la forme, cette facilité floue.* Die liebesgeschichte bekomme eine *fadeur de romance.* Es herrsche zu wenig leidenschaft in diesem stück, zu viel verzeihen, ohne leiden, ohne gewissensbisse. Ich kann mich mit diesem tadel Lemaîtres nicht begnügen. Der hauptfehler liegt darin, daß Silvestre zu sehr den ton, ich möchte sagen, die lokalfarbe des epos bewahrt hat, wodurch das drama ein romantisches geworden ist, indem ein zaubertrank (freilich mit anderer wirkung als im epos), feen und geister ihr wesen treiben. Zwar liegt ein tiefer sinn in diesem trank. Er ist kein minnetrank, der Tristans und Isoldens handeln bestimmt, sondern ein gift, das zwar den geliebten bringt, aber auch den tod. Der trank ist also nach der auffassung Silvestres ein symbol der liebessehnsucht, die den tod zur folge hat: liebesglück und liebesnot! Aber daß dieser zaubertrank sich in einem ringkasten befindet, erscheint uns befremdlich. Wenn der dichter ein zauberhaftes symbol des alten epos beibehalten wollte, so hätte er auch dessen form, also einen becher bei-

behalten müssen, denn in unserer vorstellung ist Tristan mit dem liebestrank, wie etwa Lohengrin mit dem schwan, eng verwachsen. Wie bei Geiger, fehlt auch hier Brangäne, was kein nachteil ist, wohl aber hat Silvestre manche andere motive zum nachteil des dramas selbständig verändert. So erscheint Marks werbung um Isolde in wenig vorteilhaftem lichte, da er sie mit gewalt, als *tribut*, begehrt, und der dramatische konflikt, der dadurch entsteht, daß Tristan, der Isolde liebt, um sie für den könig werben muß, dieser konflikt geht Silvestre verloren. Die meerfahrt, auf der Tristans und Isoldens liebe zur heißen flamme emporlodert, ist ganz weggelassen worden, und wie ein versteckspiel mutet es uns an, wenn Tristan und Isolde sich plötzlich am hofe könig Marks wiedersehen und lieben, ohne daß eines des andern stellung dem könig gegenüber erfahren hat. Und dann diese Oriane! Sie ist natürlich die Isolde Weißhand des epos, und es haben ja auch einige deutsche dichter versucht, wie wir gesehen haben, die beiden Isolden in ihrer gemeinsamen liebe zu Tristan und ihrer unversöhnlichen eifersucht einander gegenüberzustellen, was jedenfalls der dramatischen wirkung nicht entbehrt. Wenn aber Tristan schon vorher mit Oriane vermählt war und sie verlassen hat, so lädt er nun eine *doppelte* schuld auf sich, indem er nach dem böswilligen verlassen seiner gemahlin Isolde liebt, von der er freilich zuerst nicht weiß, daß sie des königs gemahlin ist. Durch diese veränderungen des epischen stoffes hat Silvestre manche unklarheit hineingebracht, die handlung nicht einfach genug gestaltet und dem wunderbaren sowie dem zufall einen zu großen spielraum gewährt.

Weniger bekannt ist der verfasser des zweiten französischen Tristandramas Eddy Marix, dessen dichtung *La Tragédie de Tristan et Iseut* 1905 in den *Cahiers de la Quinzaine* zu Paris erschienen ist. Der verfasser hat sein werk vor 22 jahren, wie er mir mitteilte, in Nauheim begonnen und größere teile desselben in Eltville am Rhein geschrieben. Seine quelle ist der roman von Joseph Bédier *Le Roman de Tristan et Iseut*, aber auch Gottfried von Straßburg ist nicht ohne einfluß auf den jungen dichter geblieben.

Im palast zu Weisefort in Irland herrscht große trauer,

da ein drache das land verwüstet hat, und da der einzige, der ihn töten konnte, Morholt, der oheim Isoldens, erschlagen ist. Diese verflucht seinen mörder, Tristan de Loonois, baron de Cornouailles. Da bringt Brangien die freudige nachricht, daß der drache von einem unbekannten ritter getötet worden ist. Dem befehl des königs zufolge wird Isolde diesem als gattin folgen müssen, und Brangien fürchtet, daß es ein mann sein könne, den Isolde nicht lieben werde. Die königin tröstet sie, indem sie ihr die wunderbaren eigenschaften eines trankes vertraut, den Brangien den neuvermählten nach der hochzeit reichen soll, um ihre beiderseitige liebe für alle zeit zu erwecken. Nur dürfe kein anderer davon trinken, denn jedem andern würde er den tod bringen. Da bittet ein knappe um obdach für seinen herrn, der den drachen getötet hat, aber schwer verwundet worden ist. Er will den namen des ritters nicht nennen, aber dieser gibt sich Iseut als Tristan zu erkennen, denselben, der ihren oheim Morholt getötet hat, und der jetzt um sie für seinen herrn in Tintagel wirbt, denn sie sei diejenige, die dasselbe blonde haar trüge, das zwei schwalben einst in könig Marks gemach getragen hätten. So muß Iseut ihm folgen, während die königin der Brangien heimlich das gefäß mit dem minnetrank einhändigt.

Der zweite akt spielt auf dem meere. Brangien ist verzweifelt, daß infolge ihrer unachtsamkeit Tristan und Iseut den wundertrank getrunken haben, dessen folgen sich nun bei beiden zeigen. Tristan glaubt vorläufig noch, daß Isolde ihn nicht liebt, er aber will sie bis in den tod lieben. Da überrascht ihn Isolde, und als seine dienerin wirft sie sich ihm zu füßen.

Vois: ta servante Iseut à tes pieds s'agenouille;
Laisse le lin léger que file sa quenouille,
Dans le palais natal, humblement, comme il sied
De faire sans orgueil du trône où l'on s'assied,
Laisse le lin léger qui couvre mon épaule
Sécher ton grand visage incliné comme un saule!

Tristan, der sein glück nicht fassen kann, nennt Isolde „königin“, aber Isolde will seine dienerin sein, sie gesteht

ihm ihre ganze liebe, und beider lippen berühren sich. Sie sind entschlossen, auch den tod zu erleiden.

Que vienne donc la mort,
Pourvu que nous ayons, d'une bouche ravie,
Dans un large baiser cueilli toute la vie!

Im dritten akt ist es nacht vor dem schloß zu Tintagel. König Mark ist glücklich in seiner liebe zu Iseut, aber dennoch hegt seine seele leise zweifel, die der astrologe Frocin noch verstärkt, indem er dem könig das nächtliche stelldichein der liebenden im garten verrät, und Frocin hat recht. Tristan und Isolde treffen sich im garten, unter dem schutz der großen bäume, und tauschen leidenschaftliche liebesworte. Da wird ihr kosen durch Brangien gestört, die ihnen das nahen des königs verkündet. Sie flüchtet mit Isolde in das schloß, während er dem könig Mark nicht ausweichen kann. Verlegen und mit leeren ausreden, daß ein schwerer traum ihn aus seinem bett getrieben habe, antwortet er auf des königs zornige fragen. Zwar kann der könig noch immer nicht an Tristans schuld glauben, aber er ist außer stande, die quälenden zweifel aus seiner seele zu bannen, deshalb soll jeder von ihnen, damit ihre freundschaft weiter bestehen könne, ein opfer bringen, und Tristan soll seinen hof verlassen. Mit einem höhnischen lachen, einem lachen der verzweiflung verläßt Tristan seinen oheim, aber die liebe bleibt ihm treu, denn man hört Iseuts stimme:

Va! Tristan! Je te suis!

Der vierte akt zeigt uns Tristans und Iseuts verschwiegenes liebesglück in der waldgrotte, wohin sie nur ihre beiden getreuen, Brangien und Gorvenal, begleitet haben.

Iseut:

Nous avons perdu le monde et le monde nous,
Mais quand auprès de nous seraient les mondes tous,
Heureux d'un seul bonheur en qui son cœur abonde,
Tristan n'apercevrait qu'Iseut dans tout le monde;
Et du même bonheur l'esprit plein et content,
Iseut ne verrait dans les mondes que Tristan.

Ihr liebesglück soll jedoch bald gestört werden, denn Frocin, der ränkevolle, der die glücklichen haßt, und der an dieser stelle im walde sich eine hütte bauen will, um dort als einsiedler zu leben, Frocin führt den könig Mark zu dieser grotte. Tristan und Isolde sehen, daß sie verraten sind, und daß sie sich trennen müssen. Isolde muß Tristan schwören, daß sie, wenn er sie rufen werde, zu ihm eilen werde, und auch er verspricht, stets ihrem rufe folgen zu wollen. Der könig führt Isolde von hinnen, während Tristan verzweifelt sein geschick beklagt:

Subir cela serait plus que l'homme ne peut!
Dieu! l'éternelle absence! Iseut! Iseut! Iseut!

Der fünfte akt versetzt uns nach dem schlosse Tintagel zurück. Schon sind zwei jahre verflossen, und noch immer hat Tristan seiner Isolde keine botschaft gesendet. Sie glaubt sich von ihm vergessen, sie will sterben, und Brangien sieht die furchtbare wirkung des minnetrankes, der diejenigen, die nicht durch das band der ehe verbunden sind, dem tode weiht. Da bringt Gorvenval kunde von Tristan, der in Penmarch, in der Bretagne, dem tode nahe ist, dessen herz gebrochen ist vor kummer, verzweiflung und liebessehnsucht. Isolde will nun zu ihm eilen, aber nicht heimlich fliehen, sondern des königs großmut anflehen, um die erlaubnis zu der reise zu erhalten. Als sie ihm das geheimnis des minnetrankes verrät, sieht er ein, daß die beiden liebenden eigentlich schuldlos sind, daß vielmehr ein verhängnisvolles geschick über ihnen gewaltet hat. Daher läßt der könig Isolde ziehen.

Die szene verwandelt sich. Ein schrecklicher sturm tobt an der küste von Penmarch, wild türmen sich die wogen des meeres empor, und mit dem tosen des sturmes und dem rauschen des meeres vermischt sich der sehnsuchtsvolle ruf des todkranken Tristan nach seiner Isolde. Der treue Kaherdin der junge sohn des königs der Bretagne, sucht ihn vergebens zu beruhigen. Da erscheint ein schiff mit weißem segel auf dem stürmischen meere, und Tristan weiß nun, daß Isolde naht. Aber plötzlich kommt die nachricht, daß das schiff gescheitert sei, und Tristan fällt kraftlos zu boden. Die schatten

des todes breiten sich über ihn, in wilden phantasien tragen ihn seine gedanken in die vergangenheit zurück, er glaubt sich auf das schiff zurückversetzt, das ihn einst mit Isolde zu könig Mark trug und auf dem ihre liebe ihren anfang nahm. Mit bleichen lippen wiederholt er die worte der liebe, die Isolde damals zu ihm sprach:

Quel désir non permis
Ou mécontent? Tu mords tes lèvres et frémis? . . .
Laisse le lin léger qui couvre mon épaule
Sécher ton grand visage incliné comme un saule . . .
Non pas reine pour vous, Tristan!
J'ai dit votre servante et tout en vous m'entend! . . .
Inoubliable jour sur la mer d'Irlande,
En la coupe, où l'or fin tordait une guirlande,
L'un et l'autre ignorant ses pouvoirs concentrés,
Nous l'avons bu tremblants et déjà pénétrés! . . .
Le premier jour de l'été; la ramure
Roule de l'argent clair dans sa majesté mûre! . . . .
Des sages de tout temps la juste austérité
En verra l'harmonie et la fidélité.
Oui, la fidélité! . . . D'une bouche ravie
Dans un large baiser cueillir toute la vie!
Iseut! Iseut! Iseut!

Mit Iseuts namen auf den lippen stirbt Tristan. Er hat Isolde nicht mehr sehen können, die von dem geretteten schiff zu ihm eilt. Sie fällt über Tristans leiche und stirbt.

Diese dichtung von Marix weicht insofern stark von derjenigen des Armand Silvestre und auch von den meisten deutschen dichtungen ab, als sie sich möglichst an die *älteste* epische fassung in *französischer* sprache anlehnt, denn Bédier, die unmittelbare quelle unseres dichters, erzählt seinen roman nach dem epos des Berol und benutzt zur ergänzung der fehlenden teile die schilderungen von Thomas, Eilhart und Gottfried. Er geht aber möglichst auf Berol zurück, um seiner erzählung eine altertümliche färbung zu verleihen.

Die erzählung von Tristans jugend, Morholts tod und die geschichte vom schwalbenhaar hat der dramatische dichter in

die exposition verlegt, während er in der auffassung des minnetrankes genau Bédier folgt, ohne dieses epische motiv im geringsten zu ändern. Es ist ein zaubertrank, dessen einfluß die liebenden sich nicht entziehen können, und daher sind sie auch schuldlos, was könig Mark im drama selbst zugibt. Sogar die eigenen ausdrücke Bédiers klingen häufig im drama wieder (man vergleiche das kapitel *Le Philtre* bei Bédier und den zweiten akt des dramas). Bédiers erzählung *Brangien livrée aux serfs* hat Marix unterdrückt, während *Le grand Pin* und *Le nain Frocin* im drama vereinigt sind. *Le saut de la Chapelle* fehlt natürlich im drama, dagegen hat Marix *La forêt de Morois* teilweise benutzt. Gottfrieds schilderung der liebesgrotte hat hier dem dramatischen dichter auch wohl vorgeschwebt, und die verse (IV, 4):

Iseut amie, ainsi s'en va de nous:
Voyez: ni vous sans moi non plus que moi sans vous,

sind eine wiederholung aus dem altfranzösischen leich der Marie de France:

Bele amie, si est de nus:
Ne vus sans mei, ne jo sans vus.

Nur teilweise konnte Marix für sein drama die folgenden kapitel Bédiers benutzen: *L'ermite Ogrin*, *Le gué aventureux*, *Le jugement par le fer rouge*, *La voix du rossignol*, *Le grelot merveilleux*, *Iseut aux blanches mains*, *Kaherdin*, *Dinas de Lidan*, *Tristan fou* (eine episode, die nur Hans Sachs in seinem drama zur erheiterung seines publikums benutzt hat), *La mort*. — Kaherdin ist im drama nicht Tristans schwager, sondern nur sein treuer freund, Isolde Weißhand fehlt ganz, und statt des schwarzen segels ist der *sturm* und das angebliche scheitern des schiffes die ursache von Tristans tod.

Des dichters strenge anlehnung an das epos hat ihre vorzüge, aber auch ihre nachteile für sein drama gehabt. Zwar ist die handlung einfach, klar, ziemlich geradlinig, ohne störendes beiwerk, ohne die romantisch gefärbten szenen Silvestres, die mitunter zu starke effekte enthalten, aber in der hauptsache, schuld und sühne, hat Marix es doch nicht

verstanden, es selbständig und für uns verständlich zu gestalten. Der minnetrank ist auch bei ihm der zaubertrank, und Tristan und Isolde sterben schuldlos, unter dem einfluß eines schweren geschicks, das über ihnen waltet.

In *englischer* sprache ist mir nur *eine* dramatische bearbeitung der Tristansage bekannt geworden, nämlich das drama von J. Comyns Carr, *Tristan and Iseult. A Drama in 4 acts* (London, Duckworth & Co., 1906).

Zwei neue, vom dichter erfundene personen sind Tristans stiefmutter Arganthael, die Tristan haßt, weil er erbe des thrones ist und ihre eigenen kinder verdrängt hat, und Tristans vetter Andred, der die gesinnung der Arganthael teilt. Diese beiden haben könig Mark überredet, Tristan nach Irland ziehen zu lassen, wo, wie es heißt, die königstochter allein imstande ist, Tristan, der im kampfe mit dem Iren Moraunt tödlich verwundet worden ist, zu heilen. Der könig ist neidisch auf Tristans ruhm und will diese gelegenheit benutzen, sich seiner zu entledigen. Da bringt ein seemann die nachricht, daß könig Gormon von Irland geschworen hat, den tod seines sohnes Moraunt zu rächen, indem er jeden mann aus Cornwall, der in sein land kommt, ermorden lassen will. Diese kunde ist aber gerade dem könig Mark und den anderen feinden Tristans gelegen. Tristan, der den frieden zwischen beiden ländern herstellen will, ist bereit, nach Irland zu fahren, um die königstochter Iseult für könig Mark zu freien. Vorher will er aber noch einmal vom könig die versicherung seiner liebe haben, an der ihm leise zweifel aufgestiegen sind. Mark versichert ihm aber seiner ewigen liebe bis zum tode. So fährt der todkranke Tristan ab. — Im zweiten akt ist ein sarazenischer ritter nach Irland gekommen und hat dort alle ritter besiegt. Demjenigen, der diesen sarazenen besiegt, hat könig Gormon seine tochter Iseult versprochen, die einen unbekannten harfenspieler von einer wunde heilt. Während sie ihn in den schlaf singt, hört man stimmen unsichtbarer geister, und Isolde Weißhand erscheint zwischen den vorhängen. Sie nennt der erschrockenen blonden Isolde ihren namen und weissagt ihr:

Whom thou hast healed,
Though all unknowing, thou shalt wound again;
Whom thou hast wounded, I alone may cure.

Später erwacht Tristan, rüstet sich, nimmt seines knappen Gouvernayle schwert, da er mit dem schwert, mit dem er Moraunt getötet hat, nicht kämpfen will, und schickt sich an, den sarazenischen ritter zu besiegen. Da kommt die alte königin Oren, die längst den fremden harfenspieler erkannt hat, sieht dessen schwert und zeigt ihrer tochter, daß es Moraunts schwert ist, da das fehlende stück, das sie an einer halskette trägt, hineinpaßt. Die königin ist entschlossen, den verräter zu töten, als die kunde kommt, daß dieser den Sarazenen besiegt hat. In demselben augenblick wird aber auch ein fremder kornischer ritter gemeldet; es ist Andred. Es wird nun offenbar, daß der sieger Tristan ist, und Andred nennt ihn offen einen verräter, da er sein dem könig Mark gegebenes versprechen nicht gehalten habe. Tristan tut es aber jetzt, indem er Iseult für könig Mark und nicht für sich beansprucht. Iseult sinkt ohnmächtig in Brangwaines arme. — Der dritte akt spielt an bord der „Schwalbe" und erinnert an die szene bei Wagner. Brangwaine verrät Tristans diener Gouvernayle das geheimnis des minnetrankes, der Iseult und könig Mark bis zum tode in liebe vereinen soll. Iseult, die von dieser bedeutung des trankes nichts weiß, erzählt, daß sie in der letzten stürmischen nacht wieder die erscheinung der weißhandigen Isolde gesehen habe.

'Twas there last night,
There, while the storm ran riot through the skies,
With fearless feet, across the foaming floor,
She drew towards me, till those snow-white hands
Were raised above my head. 'Twas then I cried,
"Stretch forth an arm and touch me." "Nay, not yet—"
So came her answer back—"Not yet, not yet!
I heal all wounds and thou all wounds save one.
Thou dost not need me yet." And as she spake
A sudden silence fell upon the sea,
The conquered waves went sobbing back to sleep,
And, with the dying whisper of the gale,

She passed into the night, till nought was there
But those white hands uplifted in the dark,
Like two twin sails that winged their way to Heaven.
Would I had found that way!

Iseult liest dann auf dem becher, der den minnetrank enthält, die inschrift:

Those twain who drink of this sweet wine shall dream
An endless dream that knows no waking here,

und sie erinnert sich der worte ihrer mutter, die ihr gesagt hatte, in dem augenblick, wo sie aus diesem becher trinke, solle sie des todes Moraunts gedenken. Isolde versteht den sinn dieser worte nun so, als solle sie durch diesen todestrank könig Mark vergiften, auf dessen geheiß Moraunt gefallen sei. Sie beschwört daher Tristan, das schiff zu wenden, indem sie ihm die inschrift des bechers zeigt und auf Marks tod deutet, den Tristan verhindern müsse, wenn er den könig liebe. Da leert Tristan den einen von den beiden bechern, in die Isolde den wein vorher hat füllen lassen, um sich für seinen könig zu opfern, worauf Isolde den andern becher trinkt. Sofort wird die wirkung des zaubertrankes sichtbar, und sie gestehen sich ewige liebe. Noch stehen sie ganz in sinnen versunken da, als das schiff landet und könig Mark seine braut und Tristan begrüßt. — Vierter akt: Arganthael und Andred haben durch den zwerg Ogrin beweise von Tristans und Iseults schuld erhalten, und sie bestimmen den könig, der es nicht glauben will, die liebenden zu überraschen. Die folgende szene zeigt uns Iseults laube im walde, durch die ein bach fließt. Tristans zeichen, ein stückchen olivenholz, auf dem die namen Tristan und Isolde eingeschnitten sind, schwimmt heran, und bald erscheint Tristan selbst, obwohl er weiß, daß alles verloren ist, da er den zwerg bemerkt hat. In der tat kommt nun auch der könig mit Andred. Die szene wird melodramatisch, da leise musik das stumme spiel aller dieser personen begleitet. In der folgenden, im flüsterton gesprochenen szene enthüllt könig Mark Tristan gegenüber seinen wahren charakter, indem er Tristan offen sagt, daß er immer seinen tod gewünscht habe, weil Tristan ihm seinen ruhm geraubt

habe. Da will Tristan mit dem schwert auf den könig eindringen, aber Andred verwundet ihn hinterrücks. Isolde sinkt über Tristan, geisterstimmen werden hörbar, und Isolde Weißhand erscheint über den liebenden. Tristan glaubt in seinen phantasien ein schiff auf der see mit weißen segeln zu erblicken und neben dem mast das antlitz seiner Iseult. Diese erkennt, daß tod und liebe eins sind, und daß jene weißen hände auch ihr heilung gebracht haben. Sie sinkt tot neben Tristan nieder, und auch Tristan stirbt mit den worten:

Iseult! Iseult!
For all Love's wounds there is no cure but Death.

Die gestalt der Isolde Weißhand schwebt über den beiden leichen, während der chor leise einsetzt und der vorhang fällt.

Außer der haupthandlung hat der dichter einzelne kleine züge des alten epos in der erinnerung behalten, wie das bächlein, das durch Isoldens laube im walde fließt, und das Tristans zeichen, nämlich ein stücken holz mit den anfangsbuchstaben der namen der beiden liebenden, der harrenden Isolde zuführt. Auch das schiff mit den weißen segeln hat der dichter nicht weglassen wollen. Aber die motivirung ist ziemlich ungeschickt, wenn Tristan in seinem todeskampf ein solches schiff zu erblicken vermeint.

What sail comes o'er those seas? Dost cry 'tis black?
Nay, look again! It shines as white as snow,
And there, beside the mast, I see that face
That was the world to me!

Er sieht also in seiner phantasie das schiff, die „Schwalbe“, die ihn mit Isolde übers meer trug, und dieses schiff vermengt der dichter mit demjenigen, das Isolde zum letztenmal zu Tristan hinübertrug. — Daß Comyns Carr statt des das land verwüstenden drachen in Irland einen sarazenischen ritter landen läßt, der die irdischen helden zum zweikampf herausfordert, ist eine ganz glückliche motivirung statt des epischen drachen, aber eine höchst wunderbare rolle spielt Isolde Weißhand in diesem drama. Wenn der dichter Tristans liebe auf *ein* weib konzentriren wollte, so hätte er jene zweite Isolde unterdrücken müssen, aber sie als geistererscheinung einzu-

führen, die der blonden Isolde in den drei bedeutendsten augenblicken ihres lebens erscheint, streift doch zu stark an das romantische. Zuerst erscheint sie der blonden Isolde in jener szene, wo diese den verwundeten Tristan pflegt und ihn in schlaf singt, wo also die liebe schon im herzen keimt. Sie spricht dort die bedeutsamen verse:

Whom thou hast healed,
Though all unknowing, thou shalt wound again;
Whom thou hast wounded, I alone may cure.

Dann erscheint sie zum zweitenmal bei der überfahrt nach Cornwall, kurz bevor Tristan und Isolde sich ihre liebe gestehen, und zum letzenmal vor dem tode. Diese *Iseult of the White Hands* soll wohl das grausame geschick bedeuten, das über Tristan und Isolte schwebt, denn ihre böse prophezeiung findet ihre wahrheit am schluß des stückes, als Tristan und Isolde zusammen sterben und die geisterhafte Isolde sich über die sterbenden beugt und ihnen ihre schaurige prophezeiung noch einmal wiederholt. Die nebenbuhlerin der blonden Isolde ist also in diesem drama gewissermaßen zur *schicksalsgöttin* gemacht worden. So entfernen wir uns immer mehr von der epischen überlieferung. Welche merkwürdige figur ist aus könig Mark geworden! Statt des ehrwürdigen, heldenhaften, großmütigen, liebevollen königs, der seinen neffen Tristan über alles liebt, sehen wir hier einen falschen und rachsüchtigen mann, der, auf Tristans ruhm eifersüchtig, jede gelegenheit benutzt, um sich seines neffen zu entledigen, der selbst die lüge nicht scheut, indem er Tristan, bevor dieser nach Irland fährt, seiner unwandelbaren liebe versichert! Für diesen könig von so niedrigem charakter fährt der ahnungslose Tristan übers meer, um Isolde als gemahlin für Mark nach Cornwall zu führen! Obwohl er seinem oheim und könig diesen dienst erweisen will, schickt dieser ihm Andred nach, der Tristan öffentlich vor dem könig und den rittern von Irland als verräter erklärt, worauf Tristan, um sich von dieser anklage zu reinigen, Isolde als braut für könig Mark fordert. Deutlicher konnte Comyns Carr allerdings Marks treulosigkeit kaum offenbaren, ungeschickter aber auch kaum Tristans

werbung um Isolde vorbringen lassen. — Schließlich noch das hauptmotiv der meisten Tristandramen, der liebestrank. Ihn faßt der englische dichter als zaubertrank auf, wie im epos, dessen wirkung plötzlich bei den liebenden bemerkbar wird Tristan und Isolde aber haben den trank, ähnlich wie bei Wagner, als *todestrank* getrunken, da Isolde glaubt, es sei ein. trank, mit dem sie Mark töten soll, weil er Moraunts tod verschuldet hat, während Tristan sich auf diese weise für könig Mark opfern will, an dessen treue er noch immer glaubt. Tristan leert daher den einen becher, und da Isolde, die ihn bereits im stillen liebt, ohne ihn nicht leben kann, trinkt sie den anderen, beide den tod erwartend, der sie vereinen soll. Der tod aber kommt nicht, sondern statt dessen lodert die liebe in ihren herzen zu hellen flammen empor, und sie fühlen, daß sie bis in den tod vereint bleiben werden.

Tristram. The cure is here at last. Look where the sea
Breaks into flower, and all the whitened foam
Is strewn with blossom! Spring is here again!
Iseult. Can this be Death's rough road?
Tristram. *An' if it be,*
Then Death and Life are one, and Death and Love!
For, look you, Love stands there; with rose-crowned brows,
He passes 'midst those shadowy forms, whose eyes
Are lifted up to greet him as he goes!
— — — — — — — — — — —
Tristram. Iseult, I love thee!
Iseult. *As I love thee too,*
And shall for ever love thee!
Tristram. *From this hour*
We twain shall cleave together heart to heart.
Iseult. Aye, soul to soul, till Death indeed shall come
And sweetly end us both! (3. akt.)

Die bedeutung des trankes ist jedenfalls nicht deutlich. Die alte königin hatte ihn als *liebestrank* für könig Mark und Isolde bestimmt, während Tristan und Isolde ihn für einen *todestrank* halten. Für Isolde ist aber der trank gewissermaßen nur ein symbol ihrer liebe zu Tristan, die schon lange

in ihrem herzen wurzel gefaßt hat, während in Tristans herzen die lehnstreue, die treue zu seinem oheim und könig, zunächst noch stärker ist als seine liebe zu Isolde, die erst *nach* dem genuß des weines zu leidenschaftlicher glut emporlodert. — Wir sehen, alles in allem genommen, bedeutet dieses letzte Tristandrama einen *rückschritt*. Comyns Carr hat es nicht verstanden, sich da, wo es nötig ist, von der epischen überlieferung freizumachen, und wo er es tut, ist seine motivirung und charakteristik ungeschickt und undramatisch.

Wir sind am ende der langen reihe der Tristandramen. Wir haben gesehen, wie das Tristandrama in Deutschland erblühte, und zwar (wenn wir von Hans Sachsens rohem dramatischem versuch absehen) erst um die mitte des vorigen jahrhunderts; wie dann auch einige dichter in französischer und englischer zunge versucht haben, den alten epischen stoff in eine dramatische form zu gießen; wie alle diese dramatischen dichter erst leise tasteten, dann immer selbständiger die epische vorlage behandelten, wie sie diese unserem modernen geschmack und empfinden anzupassen und sie mit den geltenden dramatischen gesetzen in einklang zu bringen versuchten; wie das Tristandrnma eine internationale verbreitung und beliebtheit erlangte dadurch, daß Richard Wagner ihm den zauber der töne lieh. Sehen wir von dem epischen beiwerk der Tristansage ab, so ist ihr kern durchaus *dramatisch* und für eine *tragödie* geeignet. Die handlung wird wirksam erregt durch Markes entschluß, ein weib zu nehmen, und der knoten wird geschürzt, indem Tristan zum freier ausersehen wird. Das tragische liegt in dem konflikt zwischen lehnstreue und liebe, in den Tristan gerät, und in dem die liebe stärker ist als die pflicht. Tristan betrügt den oheim, Isolde den gatten, so müssen sie beide ihre schuld durch den tod sühnen. Als ein hochdramatisches element haben manche dichter noch die *eifersucht* verwertet, die zwischen den beiden Isolden herrscht, und die uns lebhaft an Brunhildens und Kriemhildens liebe zu Siegfried in den *Nibelungen* erinnert. Ungern vermissen wir wohl den *minnetrank* in einem Tristandrama, da er für uns ebenso unlöslich mit der Tristansage verknüpft ist wie der schwan mit Lohengrin oder der zaubertrank mit der

Nibelungensage. Nur ist dieser liebestrank im Tristandrama nicht mehr das eigentliche agens der handlung, sondern nur ein symbol von Tristans und Isoldens liebe. Das sind die hauptsächlichsten elemente des alten epos, die ein dramatiker für ein Tristandrama zu verwerten hat, und es bleibt zum schluß nur noch die person des *königs Marke* übrig. Trägt auch er schuld an dem tragischen tode des liebespaares? Die dramatiker haben diese figur nicht immer in derselben weise aufgefaßt. Er ist der betrogene und von uns bedauerte ehemann, der entweder Tristan und Isolde flucht oder, durch ihren tod gerührt, den so schwer geprüften verzeiht. In einigen dramen wird Tristans und Isoldens schuld dadurch etwas gemildert oder erklärlicher gemacht, daß Marke selbst einen teil der schuld auf sich nimmt, indem er sich vorwürfe macht, daß er, ein alter mann, die junge, blühende Isolde für sich zur gemahlin begehrt habe. Ganz anders im epos! Und hierin zeigt sich ein grundsätzlicher gegensatz zwischen zwei verschiedenen zeiten, zwischen den anschauungen der ritterlichen gesellschaft des 13. jahrhunderts und denen unserer modernen gesellschaft. Im mittelalter galten Tristan und Isolde stets als vorbilder der *beständigkeit und treue*, sie stellten die sentimentale, die galante seite des rittertums dar. Die liebe galt damals als unabhängig, alles beherrschend, sie kannte keine schranken, sie unterdrückte alles, was ihr entgegentrat. Es war gleichsam eine art von religion, die die ganze seele und das ganze leben forderte, die keine anderen bande oder früheren verpflichtungen anerkannte. Daher spricht Gottfried von Straßburg auch niemals von den pflichten der Isolde ihrem gatten gegenüber, denn diese pflichten bestanden für sie nicht, da sie Tristan liebte (vgl. Bossert, *Tristan et Iseult, poème de Gotfrit de Strasbourg comparé à d'autres poèmes sur le même sujet*, Paris 1865, s. 146 folg.: *L'amour chevaleresque dans le Tristan*). Im liebeskodex jener zeit betrachtete man *liebe* und *ehe* als unabhängig voneinander. Die liebe war eine andere form der begeisterung, sie war die quelle aller sittlichen größe, des ruhmes, der ehre, sie führte zur tugend und zum glück. Diese höchste begeisterung konnte keine menschliche gewalt hindern; im gegenteil: das verbot reizt sie nur

noch mehr, die hindernisse verstärken sie, jeder zwang vermehrt ihre kraft. So ist es verständlich, daß Gottfried (vers 17727—18118) in einer längeren betrachtung über die art der liebe und über die frage, wem die schuld beizumessen sei, natürlich könig Marke für das unglück Tristans und Isoldens verantwortlich macht, ja er stellt des königs enttäuschung geradezu als eine gerechte strafe für seine liebe zu Isolde hin. Denn warum liebte er Isolde immer noch, nachdem er doch längst gesehen hatte, daß sie ihn nicht lieben konnte? Weder Tristan noch Isolde täuschen den könig, sondern dieser vielmehr verletzte sowohl seine königliche würde als auch die ideale liebe.

Diese auffassung der liebe teilen wir heute nicht mehr. Daher muß ein dramatischer dichter, um den moralischen anschauungen unserer zeit rechnung zu tragen, Tristan und Isolde für ihre unerlaubte liebe verantwortlich machen und sie ihre schuld sühnen lassen. So nur können Tristan und Isolde für uns die helden einer tragödie sein, und von diesem standpunkt betrachtet ist dieses liebespaar noch heute ebenso unserer teilnahme gewiß, wie es die bewunderung der ritterlichen gesellschaft des mittelalters erregte, denn das eigentliche thema dieser sage ist doch ein *allgemein menschliches*, erhaben über raum und zeit, unabhängig von den jeweiligen konventionellen regeln einer bestimmten gesellschaft, der grundton der Tristansage findet einen widerhall in *allen* menschlichen herzen, denn jedes menschenherz kennt der *liebe lust und leid.*

Wilmersdorf. DR. BLOCK.

BERICHTE.

XIII. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG IN HANNOVER
am 8.—11. juni 1908.

FÜNFTE ALLGEMEINE (UND ZWEITE PÄDAGOGISCHE) SITZUNG.

Donnerstag, den 11. juni, vorm. 8 uhr, im saale des alten rathauses.

(Schluß.)

Direktor *Dörr* macht im schlußwort noch darauf aufmerksam, daß these II nicht nur für Preußen bedeutung hat, sondern auch für andere deutsche länder; in Württemberg wird z. b. im staatsexamen noch physik und elementare mathematik geprüft. „Wir haben durchaus nicht die absicht, durch die these II irgend etwas, was wertvoll ist, auszuschließen, wir haben nur die absicht damit zu sagen: es soll kein zwang geübt werden."

Abstimmung. These II wird abgelehnt.

Zu these III bemerkt prof. *Martin*, daß die bayrischen verhältnisse in dieser beziehung geregelt sind.

Prof. dr. *Suchier*: „,Zweite' oder ,untere stufe' ist in Preußen ein ganz bekannter begriff; sie reicht bis untersekunda. Es ist im höchsten grade wünschenswert, daß die lehrer, die in den unteren klassen zu unterrichten haben, die sprache vollkommen so beherrschen wie die in den oberen klassen. (Sehr richtig!) Aber welche konsequenz wird dieser beschluß haben, wenn ihm folge gegeben werden sollte? Bis jetzt ist es so, daß, wer für die oberstufe nicht genügt, — und das ist hauptsächlich der fall, weil er in der praktischen sprachbeherrschung nicht genügendes leistet —, jetzt wenigstens die zweite stufe bekommt. Wenn das abgeschafft wird, dann müssen die herren, die auf vielen gebieten wahrscheinlich sehr energisch gearbeitet haben, trotzdem im examen durchfallen. Jetzt wurden sie darauf aufmerksam gemacht, an welcher stelle es ihnen fehlte, und wenn sie dann glaubten, die lücke ausgefüllt zu haben, dann kamen sie wieder, um die oberstufe zu erwerben. Es liegt eine gewisse grausamkeit darin, wenn jemand, der so tüchtig gearbeitet, aber den schwerpunkt verkannt hat,

ganz und gar durchfallen soll. Wie denken sich die herren, die diese these durchgeführt und die konsequenzen daraus gezogen zu sehen wünschen, daß diesem übelstande abzuhelfen ist?"

Prof. dr. *Morsbach*: „Ich befolge dieses ‚grausame' prinzip, daß ich demjenigen, welcher im neuenglischen zu mangelhaftes leistet, sonst aber tüchtig ist, auch nicht die mittlere stufe gebe, denn dann kann er ja eben das nicht, was er braucht. (Bravo!) Das einzige, was er können muß, ist die beherrschung der sprache. Kollegen Suchiers empfinden ist menschlich sehr schön, aber es liegt im interesse der sache, wenn wir diese grausamkeit ausüben; das ist durchaus berechtigt."

Prof. dr. *Sieper*: „Ich verstehe vollkommen, daß man es grausam finden kann, in einem solchen falle jemanden ganz durchfallen zu lassen. Aber auf der anderen seite steht das interesse der schule, und das interesse der schule muß uns höher stehen als das des einzelnen."

Prof. dr. *Meier*: „Die dresdner gesellschaft hat die thesen I, II, IV und V abgelehnt, weil sie den sächsischen verhältnissen durchaus nicht entsprechen, hat aber III einstimmig angenommen, und zwar deshalb, weil der student unter allen umständen den notwendigsten bedingungen seines berufes genügen muß. Wer die neueren sprachen nicht kennt, kann nicht lehrer der neueren sprachen sein." (Bravo!)

Prof. dr. *Klinghardt*: „Meine deutliche empfindung ist die, daß in prima erheblich mehr verlangt wird als in den mittelklassen, und daß nicht gut einer die beiden neueren sprachen so beherrschen kann, wie es der unterricht in der prima erheischt. Verlangen wir doch für den, der niemals weiter kommt als untersekunda, nur, daß er die sprechfertigkeit besitzt, die unbedingt für die unteren und mittleren klassen erforderlich ist. Das reicht vollkommen für ihn aus. Wer in prima unterrichtet, soll auf allen möglichen geistigen gebieten beschlagen sein."

Prof. dr. *Suchier* bemerkt, daß es ihm ganz fern liege, leuten auch für die mittleren und unteren klassen die lehrbefähigung geben zu wollen, die in elementaren dingen schwach sind.

These III wird fast einstimmig angenommen.

Zu these IV erklärt prof. *Eichler*-Wien, die österreichischen kollegen könnten sich an der abstimmung eigentlich nicht beteiligen, da die österreichischen verhältnisse vollständig von den in der these genannten abwichen. Diejenigen deutschen kollegen aber, die sich dafür interessiren, wie sich die österreichischen die lösung der frage für ihre verhältnisse denken, verweist der redner auf die nach einem vortrage von prof. dr. *Glauser* (abgedruckt in der *Zeitschrift für das realschulwesen*, 23. jahrgang) angenommenen leitsätze.

Prof. *Mättig*-Leipzig gibt die erklärung ab, daß in Sachsen in diesem punkte durchaus befriedigende verhältnisse herrschen; die sächsischen kollegen würden demnach gegen die thesen IV und V stimmen.

Geh. regirungsrat prof. dr. *Münch* wünscht, daß es den direktoren überlassen würde, in welcher weise sie sich über die pädagogische befähigung der kandidaten informiren wollen. Wieder eine bestimmte arbeit vorzuschreiben, sei gar nicht erforderlich; das sei gewissermaßen eine prüfung mehr, und der redner möchte, daß das ganze pädagogische gebiet möglichst frei behandelt würde.

Der *vertreter des neuphilologischen vereins in Magdeburg* bezweifelt, ob zeugnisse ausländischer direktoren bei uns viel wert haben werden. Er beantragt, dem zweiten absatz der these V folgenden wortlaut zu geben:

„Nach schluß des zweiten jahres (probejahres) wird dem kandidaten ein zeugnis über seine praktische tätigkeit ausgestellt, wobei zutreffendenfalls ausweise über einen auslandsaufenthalt zu berücksichtigen sind."

Abstimmung. Der erste absatz der these V wird in der form: „Nach schluß des ersten jahres (seminarjahres)" usw. angenommen, der zweite absatz in dem von Magdeburg vorgeschlagenen wortlaut; der dritte absatz wird gestrichen.

Es spricht sodann prof. dr. *Schneegans*-Würzburg über *Die moderne französische litteraturgeschichte im universitätsbetriebe.* Die ausführungen des redners, die den ungeteilten beifall der versammlung finden, gehen dahin: Wenn der schüler wahren nutzen aus dem sprachunterricht haben soll, so muß er mit den wertvollsten litterarischen werken vertraut gemacht werden. Auf dieses ziel strebt heute der lehrbetrieb hin, wie das erscheinen vieler sammlungen und lesebücher philosophischen inhalts zeigt. Die studenten müssen daher schon auf der universität zum verständnis für diese arbeit angeleitet werden. Heute fehlt es jedoch an manchen universitäten noch an gelegenheit zum studium der neueren litteraturperioden, da die von den lektoren in der fremden sprache gehaltenen vorträge häufig nicht genügend nach ihrem gedankengehalt aufgefaßt werden. Darum müssen die professoren selbst häufiger über die neuesten perioden vortragen und seminarübungen darüber halten, besonders vergleiche verschiedener dichterschulen und litterarischer perioden anstellen oder der behandlung des gleichen gegenstandes durch schriftsteller verschiedener zeiten nachgehen. Erst solche übungen leiten zur wissenschaftlichen auffassung der litterarischen werke an. In Frankreich geschieht auf diesem gebiete mehr als bei uns; bleibt es, wie es jetzt ist, so werden wir auf diesem kulturgebiete geschlagen werden. Da aber die gleiche gründliche behandlung der litteratur und der sprache von *einem* professor nicht erwartet werden kann und besonders häufig die neuere litteratur zu kurz kommt, so ist die errichtung von romanischen doppelprofessuren notwendig. (Vgl. *N. Spr.* XVI, s. 129 ff.)

Der redner unterbreitet der versammlung folgende these:

Die frage des akademischen betriebes der neueren litteratur ist

wichtig nicht bloß aus wissenschaftlichen, sondern auch aus pädagogischen und allgemein kulturellen gründen. Es ist durchaus notwendig, dieses studium durch vorlesungen und besonders durch seminarübungen zu erweitern und zu vertiefen. Zu diesem zweck ist die errichtung von zwei romanischen professuren an jeder universität zu erstreben.

Der *neuphilologische verein in Wien* beantragt dazu die ergänzung: „und bessere ausstattung von seminaren und bibliotheken von den regirungen zu fordern.“ Der *bayrische verband* wünscht nach den worten: „von zwei romanischen“ die einschiebung der worte: „und zwei englischen“ professuren.

Prof. dr. *Stengel*: „Die romanistik soll weiterkommen, wie die germanistik weitergekommen ist, aber man kann naturgemäß von den älteren vertretern des faches nicht alles verlangen. Man kann von ihnen billigerweise lediglich verlangen, daß sie dem neuen nachwuchs keine hindernisse bereiten (Bravo!), ihnen im gegenteil recht förderlich sind und ihnen aus ihren alten erfahrungen mitteilen, mit welchen widerständen sie früher zu kämpfen hatten. Jetzt ist es an der zeit. Die oberrealschulen sind erst vor ganz kurzem in ihre position hineingekommen — vielleicht etwas zu früh hineingekommen, noch ehe wir völlig vorbereitet waren. Jedenfalls würden die regirungen unseren forderungen lange nicht so entgegenkommen, wenn wir die oberrealschulen nicht hätten. Erstrebt muß das, was in der these gesagt ist, mit allen kräften werden, wenn auch der erfolg nicht so rasch nachfolgen wird.“ (Beifall.)

Bei der abstimmung wird die these mit den beiden dazu beantragten zusätzen einstimmig angenommen.

Es wird übergegangen zur beratung *Über die einrichtung neusprachlicher seminare und die notwendigkeit, auch für probekandidaten auslandsstipendien zu bewilligen.*

Prof. dr. *Viëtor*: „Wenn wir uns in diesen tagen über einen punkt geeinigt haben, so ist es der — und darin liegt ein bedeutsamer sieg der ‚reform‘ —, daß wir alle von der wichtigkeit des modernen in wissenschaftlicher und praktischer hinsicht überzeugt sind. Was ich vorbringen will, bezieht sich auf die einrichtung der neusprachlichen seminare an der universität, nicht etwa, diesem mißverständnis möchte ich von vornherein entgegentreten, auf besondere neusprachlich-pädagogische seminare.

„Was mich ganz besonders interessirt, ist die verbindung des wissenschaftlichen und des praktischen im seminar, und was ich sagen werde, ist größtenteils das ergebnis meiner persönlichen erfahrungen als leiter des englischen seminars in Marburg. Es ist ja etwas peinlich, wenn man auf seine eigenen erfahrungen und zugleich erfolge hinweist, so daß es so aussehen könnte, als wollte man sagen: seht, ich kann das alles am besten! Das liegt mir natürlich durchaus fern.

Eine persönliche bemerkung muß ich hier aber einschieben, zu meiner verteidigung. Herr kollege Uhlemayr hat in seinem gestrigen vortrage mich als beispiel dafür angeführt, daß man zwölf jahre im auslande gewesen sein könne, ohne deshalb imstande zu sein, in der fremden sprache etwas so zu schreiben, daß es ohne weiteres gedruckt werden könne. Das ist tatsächlich nicht richtig. Ich bin nicht zwölf jahre im auslande gewesen, sondern nur vier, ohne die oft wiederholten ferienreisen zu rechnen. Die bemerkung, die ich in München vielleicht unvorsichtigerweise gemacht habe (Heiterkeit), war nicht so gemeint, wie sie nun im zusammenhange bei herrn kollegen Uhlemayr sich ergibt. Allerdings nach wie vor lege ich alles, was ich in englischer sprache drucken lassen will, einem engländer mit der bitte vor, festzustellen, ob das wirklich so druckbar sei. Aber ich bin es mir selbst und ich bin es auch der methode, die ich empfehle, schuldig, zu sagen: so ist es denn doch nicht, daß ich mein manuskript nachher mit 10 ganzen und 16 halben fehlern wieder zurückbekäme. (Heiterkeit.) Das letzte, was ich in dieser weise habe drucken lassen, war ein manuskript von ungefähr drei oder vier quartseiten, und der betreffende redakteur erklärte mir, daß er nichts darin zu korrigiren gefunden habe — alles mit der nötigen bescheidenheit gesagt."

Der redner legt nunmehr der kürze halber das, was er zum thema sagen will, der versammlung in form folgender leitsätze vor:

Über die einrichtung neusprachlicher seminare.

1. Das nebeneinanderbestehen vom fachprofessor geleiteter philologischer und vom lektor abgehaltener praktischer übungen entspricht dem bedürfnis. Ein engerer zusammenhang beider arten von übungen ist jedoch zu erstreben.

2. Der fremdsprachliche lektor muß eine philologische bildung besitzen, in der phonetik geschult und womöglich als lehrer bewährt sein. Mit dem das seminar leitenden fachprofessor muß er in steter verbindung stehen.

3. Im hinblick auf die anforderungen in der prüfung für das höhere lehramt und in diesem selbst erscheint es wünschenswert, daß auch in der philologischen abteilung die fremde sprache mündlich und schriftlich regelmäßig und ohne rücksicht auf den gegenstand der übungen gebraucht werde.

4. Um den philologischen hauptzweck dieser übungen nicht zu gefährden, muß bei den teilnehmern eine nicht zu geringe fertigkeit im mündlichen und schriftlichen gebrauch vorausgesetzt werden, deren nachweis wegen der verschiedenheit der vorbildung durch eine aufnahmeprüfung zu erfolgen hat. Diese hält am besten der lektor im einvernehmen mit dem fachprofessor und womöglich in dessen beisein ab. Die prüfung ist teils mündlich (lesen, eventuell auch von lautschrift, beantwortung von fragen), teils schriftlich (diktat, freie wiedergabe).

5. Die erhöhung des seminaretats zur vermehrung des bestandes an büchern und zeitschriften auch für die praktische abteilung, und falls nicht ein subventionirtes phonetisches institut erreichbar ist, zur beschaffung phonautographischer hilfsmittel ist dringend zu wünschen.

6. Durch das seminar zu verleihende auslandsstipendien wären gleichfalls zu wünschen.

7. Es wäre in betracht zu ziehen, ob und wie weit seminarabgangszeugnisse bei einer neuregelung der prüfungsordnung angeregt werden könnten. (Lebhafter beifall.)

Prof. dr. *Hoops* verzichtet darauf, die im zweiten teile des verhandlungspunktes — gewährung von auslandsstipendien an probekandidaten — gestellte forderung näher zu begründen; die notwendigkeit liege auf der hand; es könnte sogar ein schritt weiter gegangen und auch die gewährung von seminarstipendien gewünscht werden.

Prof. *Martin*: „Die richtlinien, die herr prof. Viëtor aufgestellt hat, können bloß als schätzbares material hingenommen werden. Diskutiren können wir nur über thesen, die uns übersandt worden sind, damit wir vorher gelegenheit haben, die sache zu überlegen."

Prof. dr. *Viëtor*: „Ich habe nur die form der thesen gewählt, um mich recht knapp ausdrücken zu können. Ich wünsche dazu gar keine diskussion und habe auch keinen antrag gestellt. Ich wollte bloß sehen, wie die stimmung ist. Wir können ja das nächste mal mehr darüber hören."

Damit wird der gegenstand verlassen.

Prof. *Schweitzer* berichtet über die *gründung einer fortbildungsanstalt für neusprachler in Paris.*

„Sie wissen alle, wie es den neusprachlern in Paris geht. Sie haben meistens keinen anschluß, suchen und finden auch keinen und haben sehr selten gelegenheit zum französisch-sprechen. Die meisten laufen mit ihrem Baedeker in Paris herum — mit einem deutschen Baedeker —, oder wenn es regnet, bleiben sie auf ihrem zimmer und lesen den *Figaro*. Das können sie in Berlin und in München auch. Ein anderer bekommt heimweh und greift dann zu dem schlimmsten mittel und läßt seine frau nachkommen. (Lebhafte heiterkeit.) Sie können sich lebhaft vorstellen, daß dann die französische sprache zu kurz kommt.

„Solche erfahrungen und beobachtungen haben mich bewogen, mit einigen freunden die frage zu besprechen, ob es nicht möglich wäre, in Paris eine anstalt zu begründen, die den zweck hätte, den neusprachlern den aufenthalt nicht bloß angenehm, sondern auch fruchtbringend zu gestalten.

„Eine solche anstalt müßte vor allen dingen eine auskunftsstelle sein, wo stets ein verzeichnis von gebildeten familien vorläge, unter welchen dann der gast wählen könnte. Er dürfte dort aber nicht bloß kostgänger sein, sondern es müßte ihm zum französisch-sprechen stets

gelegenheit geboten werden, und da wir auch auf zuvorkommendes wesen von seiner seite rechnen dürfen, so würde er von der betreffenden familie in andere verwandte und befreundete familien eingeführt werden und würde ein zutreffendes bild französischen wesens und lebens bekommen. Daneben müßte dann die zentralstelle auch den austausch mit französischen lehrern und studenten usw. vermitteln.

„Dann kommen die örtlichen bildungsmittel. Es gibt jeden tag in Paris sitzungen, vorlesungen über kunst, litteratur, geographie, geschichte, reiseberichte, sodann gerichtsverhandlungen, an sonntagen predigten von namhaften rednern. Über alle diese bildungsmittel müßte in der zentralstelle ein verzeichnis ausliegen, so daß der neuphilologe sich jeden morgen seinen tagesplan zurecht legen könnte.

„Dann kämen die offiziellen bildungsmittel — Sorbonne, Collège de France, Hautes Études. Ich habe diesen punkt mit dem rektor der pariser *Académie* besprochen. Er hat den plan sehr freundlich aufgenommen und hat mir sofort die Sorbonne als sitz des instituts angeboten. (Bravo!) Es würden den neuphilologen alle vorlesungen offenstehen bei immatrikulation. Es liegt dem herrn sehr viel daran, daß sie immatrikulirt werden, aus dem psychologischen grunde, weil sich die ausländischen studenten durch die immatrikulation mit den französischen als kameraden und kommilitonen fühlen würden. Außerdem — und das ist sehr wichtig — hat mir der herr versprochen, daß sie zutritt zu den gymnasien bekommen würden. Sie können in den gymnasien hospitiren, so viel sie wollen. Das ist wesentlich.

„Nun wäre aber zu befürchten, daß an der Sorbonne und in den gymnasien, wo der unterricht doch für französische studirende berechnet ist, die vorlesungen dem verständnis der neuphilologen zu viel zumuteten. Es empfiehlt sich also, sich nicht auf diese kurse zu beschränken, sondern ein seminar zu gründen, ein praktisches seminar. Denn die hauptsache ist nicht, daß die jungen neuphilologen vorlesungen hören, sondern daß sie den mund auftun und sprechen lernen. In dem seminar würde also der platz auf dem katheder nicht vom lehrer eingenommen werden, sondern von dem studirenden.

„Was die zeit betrifft, so würde die geeignetste periode vom 1. januar bis 1. juli sein.

„Wer soll die leitung eines solchen instituts übernehmen? Ich will Ihnen offen sagen: nächstes jahr werde ich mich pensioniren lassen, und wenn ich etwas im interesse der neuphilologen tun kann, so werde ich es mit freuden tun. (Stürmisches bravo.)

„Soll aber diese gründung zustande kommen, dann kann ich nichts tun ohne Ihre hilfe und Ihre ratschläge. Die zeit ist schon so weit vorgerückt, daß zu einer diskussion nicht geschritten werden kann, aber ich möchte Sie bitten, mir persönlich — nach Paris oder noch hier — Ihre mitteilungen und vorschläge zu machen." (Lebhafter beifall.)

Aus dem vom redner angegebenen grunde — zeitmangel — schließt sich eine aussprache nicht an.

Die aus der dritten allgemeinen sitzung noch rückständigen punkte sind damit erledigt — nicht so glatt freilich, wie es nach diesem, nur das wesentlichste herausgreifenden berichte scheinen könnte; vielmehr waren die verhandlungen dieses ersten teiles der donnerstag-sitzung mehrfach durch lange und heftige geschäftsordnungsdebatten unterbrochen, und die ganze stimmung, die über der versammlung lag, war infolge des bestrebens des vorsitzenden, immer gleich zur abstimmung zu schreiten und des zeitmangels halber debatten möglichst gar nicht aufkommen zu lassen, eine überaus erregte und gereizte.

Es tritt eine kurze pause ein.

Prof. dr. *Sachs* übernimmt den vorsitz bis zum schluß. Es wird in die behandlung der für die zweite sitzung der pädagogischen sektion und für die fünfte allgemeine sitzung angesetzten gegenstände eingetreten. Das wort erhält zunächst

Prof. *Pinloche*-Paris zu mitteilungen über *Die erste französische schülerkolonie in Deutschland.* Redner führt aus:

„Von anfang an hat die französische regirung dem plane einer solchen kolonie warmes interesse entgegengebracht und ihn reichlich unterstützt. Bis jetzt waren unsere schüler im auslande sich selbst überlassen; sie waren in guten familien untergebracht, hatten aber meist keine eigentliche pädagogische leitung. Bei dem neuen unternehmen sind wir nun nach dem doppelten grundsatze verfahren, die schüler, 15—20jährige junge leute, in gebildete familien zu bringen und sie unter die aufsicht und leitung eines pädagogischen komitees zu stellen. Auf grund dieser beiden prinzipien wurden die 26 mitglieder der ersten französischen kolonie, schüler aus den oberklassen der gymnasien verschiedener städte Frankreichs, im juni v. j. durch das komitee in der Rheinprovinz auf die städte Düsseldorf, Köln, Bonn und Koblenz verteilt. Die hauptgruppe von 19 schülern war in Düsseldorf. Sie wurden unter die leitung eines komitees gestellt, an deren spitze direktor Masberg und stadtschulinspektor dr. Herold standen. Die französischen schüler sollten die mitgebrachten kenntnisse in der deutschen sprache, geschichte, litteratur und kunst erweitern und vertiefen, das deutsche land und volk, sein familien- und wirtschaftsleben aus eigener anschauung näher kennen lernen. Dazu wurden verschiedene wege eingeschlagen. So lange in Frankreich noch der planmäßige schulbetrieb dauerte, d. h. bis zu den großen ferien, wohnten die kolonisten in den oberen klassen fast täglich dem unterrichte bei. Sie beteiligten sich an gemeinsamen schulfeiern, am turnen, an den sportübungen der deutschen kameraden und begleiteten sie auf ihren wanderungen und streifzügen in die umgegend. Außerdem fanden wöchentlich 3—4 besondere unterrichtsstunden für sie statt, welche sprech-, lese und schreibübungen, rezitationen und knappe,

leicht verständliche vorträge aus allen gebieten des praktischen lebens zum gegenstande hatten. Diese art des unterrichtsbetriebes wurde auch während der großen ferien, und zwar mit erhöhter stundenzahl, planmäßig fortgesetzt, wobei sich außer den genannten noch mehrere andere herren in die arbeit teilten. Die jungen leute sind, nachdem sie viel schönes gehört und gesehen und besonders im mündlichen gebrauch der sprache große fortschritte gemacht, voll begeisterung und dankbarkeit nach hause zurückgekehrt. Es ist also zu hoffen, daß wir nicht umsonst gearbeitet haben, und daß diese neue einrichtung sich erweitern und dazu beitragen wird, das verständnis der beiden völker für einander zu befördern. Es ist nicht bloß eine pflicht der dankbarkeit, die ich erfülle, indem ich die bewunderungswürdige opferfreudigkeit und uneigennützigkeit unserer deutschen kollegen in der Rheinprovinz, die diesen ersten versuch möglich gemacht haben, hier öffentlich anerkenne. Ich möchte Ihnen allen auch unsere idee ans herz legen für den fall, daß wir, wie ich hoffe und wünsche, auch in anderen teilen Deutschlands schülerkolonien gründen möchten, was in sehr naher zukunft der fall sein wird, weil das verlangen nach einer solchen erweiterung auf unserer seite groß ist. Selbstverständlich können Sie auf gegenseitige freundlichkeit rechnen. Sie haben das gute beispiel gegeben, und ich versichere, daß wir an gutem willen und freudigem entgegenkommen Ihnen nicht nachstehen werden. Denn es ist ein großes, bedeutsames kulturwerk, an dem die beiden völker miteinander hand in hand arbeiten können für eine bessere zukunft." (Lebhaftes bravo.)

Der redner geht sodann noch ein auf die *gründung besonderer fortbildungsanstalten für den neusprachlichen unterricht.* „Diese frage ist nicht neu. Ich habe sie u. a. schon auf dem neuphilologentage in München behandelt. Ich habe damals daran erinnert, wie wenig jetzt getan wird für die weiterbildung aller derjenigen, die eine sprache mühsam erlernt haben und sie nach der schulzeit gewöhnlich wieder verlernen müssen, da ihnen keine gelegenheit geboten wird, ihre kenntnisse aufzufrischen und zu befestigen. Ich habe damals darauf aufmerksam gemacht, daß hier eine große lücke auszufüllen bleibt, und den antrag eingebracht: ‚Es wird die gründung besonderer fortbildungsanstalten für den neusprachlichen unterricht empfohlen, in welchen allen, namentlich solchen, die keine universität besuchen und die keine staatliche berechtigung erlangen wollen, gelegenheit geboten wird, die schon erworbene kenntnis und fertigkeit in der fremden sprache zu befestigen und zu erweitern. Diese anstalten, die sich am besten an die universitäten anschließen würden, im notfalle aber auch unabhängig von ihnen bestehen könnten, sollten vor allem auf die praktische anwendung der sprachen begründet sein, unterricht erteilen, vorträge, erörterungen, rezitationen, theatervorstellungen bieten, lektüre und besprechung von werken aus allen gebieten des lebens pflegen.‘

„Es war also ein sehr weitgehender antrag, wie mir damals mit recht bemerkt wurde; aber darum braucht er doch nicht ganz unberücksichtigt zu bleiben. Ich möchte Ihnen diesen gedanken noch einmal ans herz legen und zugleich fragen, ob Sie in Deutschland in dieser richtung schon etwas erreicht haben. In Frankreich sind anfänge auch vorhanden, aber eben nur anfänge. Wir haben in Paris die *Association pour la propagation de la langue française,* die von prof. Schweitzer mit großer hingebung geleitet wird, und den Deutsch-französischen klub. Aber das sind nicht die institute, die ich meine, obwohl sie unschätzbare dienste leisten. Es müßten mit den universitäten oder gymnasien in verbindung stehende institute gegründet werden, weil nur die städtischen behörden oder der staat über die mittel verfügen, um einen solchen plan durchzuführen." (Lebhaftes bravo.)

Geh. regirungsrat prof. dr. *Münch*: „Mir ist es interessant gewesen, diesen plan zu hören, nachdem ich einen ganz ähnlichen vor zehn jahren bereits entwickelt habe. Ich habe für die preußische schulkonferenz von 1900 einen entwurf zu machen gehabt, in dem ich die gründung eines instituts, wie es eben geschildert worden ist, meinerseits dringend empfahl. Ich dachte mir etwa, daß man neben dem Orientalischen seminar in Berlin auch ein neusprachliches gründen könnte, in dem alle, die sich fortbilden wollen, studirende, offiziere, techniker, kaufleute, gelegenheit haben sollten, beständig in wissenschaftlich anregender weise mit den lebenden sprachen in verbindung zu bleiben. Der plan ist auf der konferenz mit großem wohlwollen aufgenommen worden, wenn er allerdings auch nachher nicht zur ausführung kam. Ich möchte also meine freude ausdrücken, daß herr prof. Pinloche auf dieselbe idee gekommen ist. Es ist nun pflicht, die idee aufzugreifen und die angelegenheit von beiden seiten weiter zu betreiben." (Bravo!) —

Prof. dr. *Schwend*-Stuttgart zieht seinen angekündigten vortrag aus rücksicht auf die beschränkte zeit zurück. —

Prof. *Huth*-Stettin spricht über die frage: *Wie ist eine förderung des englischen an den gymnasien ohne schädigung des französischen möglich?* und führt aus: Unter hinweis auf die schon durch die lehrpläne von 1901 gegebene erlaubnis, von obersekunda bis prima das englische in drei stunden obligatorisch zu lehren und das französische wahlfrei zu machen, ermuntert das preußische ministerium jetzt wiederholt die direktoren zu einem solchen versuch und betont mit nachdruck die industrielle und litterarische bedeutung des englischen. Der redner weist auf die schwierige lage des neusprachlichen unterrichts bei der eigenart des humanistischen gymnasiums hin und beleuchtet die möglichkeiten, das verhältnis der beiden neueren sprachen zueinander anders zu gestalten. Er kommt zu dem schlusse, daß der vorteil, den das englische durch die amtlich empfohlene vertauschung

unstreitig gewinne, in keiner weise die große schädigung des französischen aufwiegen werde. Man möge es daher einstweilen beim alten lassen und versuchen, den fakultativen unterricht zu heben.

Der neuphilologentag erklärt sich mit diesen anschauungen durchaus einverstanden und beschließt, seine zustimmung dazu durch den vorstand auch zur kenntnis der behörden zu bringen. —

Prof. dr. *Steinmüller* verzichtet auf sein referat, *Die einführung einer einheitlichen aussprachebezeichnung in den neusprachlichen schul- und hilfsbüchern* betr., nachdem er sich vergewissert hat, daß die versammlung wohl einstimmig eine einheitlichkeit auf diesem gebiete für erforderlich hält; er beschränkt sich darauf, die bitte auszusprechen, daß dieser gegenstand auf die tagesordnung des nächsten neuphilologentages gesetzt werden möge, und zur orientirung der kollegen die richtlinien mitzuteilen, die auf der bayrischen neuphilologenversammlung in dieser beziehung beschlossen worden sind:

1. Die vereinheitlichung der aussprachebezeichnung in neusprachlichen schul- und wörterbüchern ist dringend wünschenswert.

2. Es ist eine wirkliche lautschrift, keine solche durch diakritische zeichen, d. h. keine umschrift durch buchstaben oder zahlen, zu erstreben.

3. Ganze texte in der lautschrift in schulbüchern sind als unheilstiftend zu verwerfen. Die lautschrift beschränkt sich vielmehr nur auf die einzelnen wörter in der grammatik, im übungsbuch und im glossar.

4. Da die aufstellung einer für das französische und englische gemeinschaftlichen lautschrift auf erhebliche schwierigkeiten stoßen und die einigung erschweren wird, so wird es sich empfehlen, zunächst mit der aufstellung einer lautschrift für das englische zu beginnen, was entschieden auch vordringlicher ist. —

Von der verlesung eines von oberlehrer *Geisendörfer*-Frankfurt a. M. eingesandten vortrages: *Inwieweit ist die korrekturlast der neuphilologen auf das stundendeputat anzurechnen?* wird abgesehen; er wird wie auch der von prof. Schwend in den *N. Spr.* zum abdruck gelangen. —

Oberlehrer dr. *Weichberger*-Bremen spricht kurz und unter verweisung auf seinen artikel im märzheft der *N. Spr.* über *Illustrirte bücher aus Frankreich im haus und in der schule.*

Der redner hält das gegenwärtige lektürebuch für ein wenig geeignetes und ziemlich stimmungsloses hilfsmittel, um die schüler in sprache, kultur und leben des fremden volkes frisch und nachhaltig einzuführen. Er wünscht die verwendung von nationalen illustrirten ausgaben, die den geist wirklich in das fremde land versetzen und durch die bilder ein wörterbuch fast unnötig machen. War es bisher mit passenden französischen illustrirten büchern schlecht bestellt, so liegen neuerdings in der *Édition parisienne*, in der *Nouvelle Collection illustrée* (bei Calman-Lévy) für die oberklassen und in den veröffent-

lichungen von *Plon-Nourrit* (bei Hetzel und Hachette) für die mittleren und unteren klassen trefflich geeignete werke vor. In Bremen hat letzte weihnachten eine ausstellung solcher schriften stattgefunden, und etwa 50 personen haben bestellungen aufgegeben, ein großer gewinn für das interesse an fremdem schrifttum, da jedes buch dauernd wirkender besitz einer ganzen familie bleibt.

Der redner stellt schließlich folgende anträge:

1. Eine neue abteilung der kanon-kommission gibt mit unterstützung des *Bureau International* jährlich ein verzeichnis hübscher und wertvoller illustrirter jugendschriften aus Frankreich heraus.

2. Sie stellt fest, welche dieser bücher zum lesen in der klasse besonders zu empfehlen sind.

3. Der verband bittet seine mitglieder an der schule, jedes jahr vor weihnachten das verzeichnis zu verbreiten, es auch bei prämienverteilungen und bibliotheksanschaffungen zu rate zu ziehen.

Diese anträge werden ohne debatte von der versammlung gutgeheißen. —

Prof. dr. *v. Scholten*-Halle macht sodann folgende mitteilung: In den letzten wochen ist ein neuer feind der oberrealschule aufgestanden: der biologische unterricht ist eingeführt worden, und das hat die folge gehabt, daß das englische durch eine in den letzten tagen erschienene verordnung um eine stunde verkürzt worden ist. Es ist aber unmöglich, das englische auch nur um eine minute zu kürzen und überhaupt den neusprachlichen unterricht die kosten des biologischen tragen zu lassen.

Die versammlung stimmt dieser auffassung lebhaft zu und erklärt fast einstimmig — auch dieser beschluß wird zur kenntnis der behörden gebracht werden —:

„Der neuphilologentag protestirt dagegen, daß bei einführung des biologischen unterrichts der neusprachliche unterricht auf der oberrealschule irgendwie benachteiligt oder beschnitten wird.“ —

Es werden nunmehr einige mehr geschäftliche dinge erledigt.

Prof. *Martin* referirt kurz über den stand der Diezstiftung, die jetzt reichlich 600 m. umfaßt. Eine sich anschließende aussprache hat das ergebnis, daß ein aus den herren prof. dr. Breymann, prof. dr. Förster, prof. dr. Sachs, geheimrat prof. dr. Stimming bestehender und mit dem recht der zuwahl ausgestatteter ausschuß eingesetzt wird, dem alle weiteren erwägungen und schritte in sachen eines Diezdenkmals übertragen werden.

Über das *Bureau International* macht prof. dr. *Glauser*-Wien die mitteilung, daß demnächst an sämtliche mitglieder schriftliche mitteilungen über die getroffenen bestimmungen ergehen werden.

Prof. dr. *Tappert*-Hannover erstattet den bericht des *kanonausschusses.* Er würdigt zunächst die verdienste der von der leitung zurückgetretenen herren prof. dr. Kron-Kiel und prof. dr. Scherffig-

Zittau und beantragt die ernennung prof. Krons zum ehrenmitgliede des ausschusses. Die versammlung erklärt zu dieser ehrung freudig ihr einverständnis.

Aus dem berichte selbst ist hervorzuheben: Als der berichterstatter und dr. Reichel-Breslau die leitung übernahmen, waren noch 135 französische und 101 englische unvollständig begutachtete ausgaben zu erledigen, außerdem die neuesten erscheinungen zu beurteilen. Um mitarbeiter zu gewinnen, wurden werbeaufrufe verschickt. Es gingen nur wenige zusagen ein, zumal in Süddeutschland ist die mitarbeit sehr gering. Die alten mitarbeiter blieben aber treu. Ihnen sowie den verlagsbuchhandlungen für das gewährte entgegenkommen gebührt herzlicher dank.

Im arbeitsjahre 1. april 1907 bis 31. märz 1908 sind 702 gutachten eingegangen, und 360 lagen noch vor, so daß im ganzen 1062 gutachten zu sichten waren. 53 waren davon auszuscheiden, und von den verbleibenden 1009 gutachten waren 715 durchaus zustimmend, 202 bedingt zulassend, 92 ablehnend; durch die letzteren wurden 54 werke zu fall gebracht. Die französische liste weist mit 433 werken gegen diejenige vom jahre 1902 einen zuwachs von 188 nummern auf.

Seitdem die lektüre eine maßgebende stellung im unterrichte einnimmt, herrscht auf dem schulbüchermarkte ein bedenkenloser wettbewerb. Dabei gegen das schlechte unerbittlich vorzugehen, ist die vornehmste aufgabe des ausschusses. Hinsichtlich des druckes und der ausstattung ist ein gewaltiger fortschritt bemerkbar, aber mit aller entschiedenheit muß die fabrikmäßige anfertigung von schulausgaben, für die kein bedürfnis vorliegt, zurückgewiesen werden. Manche ausgaben muten der semesterlektüre allzuviel zu; eine beschränkung des stoffes ist einer eindringenden behandlung zuliebe geboten. Die überflüssigen grammatischen hinweise treten erfreulicherweise seltener auf, dafür nehmen die sacherklärungen, sobald es sich um sogenannte realien handelt, einen viel zu breiten raum ein. Zu vermissen sind leider vielfach hinweise auf die stilistische eigenart des schriftstellers, auch die synonymik könnte mehr berücksichtigt werden. Dagegen sind die so beliebten „übersetzungshilfen" geradezu eine verleitung zur denkfaulheit, wenn sie überhaupt das richtige treffen. Die lebensskizze des schriftstellers müßte in der fremden sprache gegeben und knapp gehalten sein, die damit verbundene litterarische würdigung müßte den standpunkt des schülers berücksichtigen und kurz die richtung schildern, der der schriftsteller angehört. Eine erfreuliche bereicherung der kanonliste bedeuten die sogenannten reformausgaben, die den beweis für ihre daseinsberechtigung erbracht haben.

Die mitglieder des ausschusses werden alles daran setzen, damit die kanonliste wirklich ein maßgebender wegweiser bei der auswahl der klassenlektüre wird und bleibt. Dann werden die listen — einen guten absatz vorausgesetzt — auch in kürzeren zwischenräumen er-

scheinen und von den neuerscheinungen gleichmäßiger berichten können.

Prof. dr. *Mettlich*-Münster spricht im anschluß daran *gegen die ausgabe und den gebrauch von sonderwörterbüchern und für systematische anleitung der schüler zur benutzung eines allgemeinen wörterbuchs.* Er führt aus: „Die spezialwörterbücher verdanken ihr erscheinen dem wunsche, den unterricht in den neueren sprachen mit allen pädagogisch erlaubten mitteln bei der lektüre zu erleichtern und diese erleichterung auch finanziell wirksam zu machen. Nach ihrer ganzen anlage sind die spezialwörterbücher gewiß dazu angetan, eine augenblickliche erleichterung zu gewähren, aber eine wirkliche entlastung des unterrichts führen sie nicht herbei. Sie sollen nach der anordnung des kanon-ausschusses von 1902 sorgfältig gearbeitet sein, die verschiedenen im lesestoff vorkommenden bedeutungen desselben wortes sämtlich bringen und diese möglichst aus der grundbedeutung entwickeln. Die erste forderung, sorgfältige bearbeitung, darf man mit fug und recht an jedes schulbuch stellen. Die zweite, daß die verschiedenen im lesestoff vorkommenden bedeutungen sämtlich gebracht werden sollen, macht das eigentliche wesen der spezialwörterbücher aus. Die erfüllung der dritten, daß die verschiedenen bedeutungen ‚möglichst‘ aus der grundbedeutung entwickelt werden sollen, läßt sich nur subjektiv beurteilen. Mit ‚möglichst‘ und ‚tunlichst‘ läßt sich selbst ein mindestmaß von leistung noch in wohlwollende erwägung ziehen. (Heiterkeit.)

„Entspringt denn nun die einzige charakteristische, positive forderung, daß das spezialwörterbuch die verschiedenen bedeutungen eines wortes sämtlich bringen soll, einem wahren geistigen bedürfnisse und fördert ihre erfüllung den unterricht?

„Soweit die sonderwörterbücher nur alphabetisch geordnete vokabularien für die unterste stufe der lektüre und für die kleine hand des anfängers, der ein großes lexikon kaum zu halten, geschweige denn zu gebrauchen weiß, bestimmt sind, so weit darf man sie vielleicht als berechtigte hilfsmittel beim unterrichte ansehen und, wenn sie sorgfältig gearbeitet sind, auch willkommen heißen. Sie bieten dann gelegenheit zur vorübung von hand und auge — d. h. ausdrücklich nur im mechanischen sinne — für den gebrauch eines größeren, wirklichen wörterbuches. Sobald aber das spezialwörterbuch über diese grenze hinausgreift, wird es direkt schädlich. Es stört vor allem die lust und fähigkeit zum gebrauche eines allgemeinen wörterbuches, indem es die falsche vorstellung nährt, es müsse im wörterbuche immer die gerade zutreffende bedeutung für das gesuchte wort geboten sein, indem es nicht viel mehr leistet als der schüler, der seinem stockenden nachbar das deutsche wort vorflüstert.

„Auf geistigem gebiete stellt nur das erarbeitete wirklichen gewinn dar, aber selbst das nach den anschauungen des kanon-ausschusses ideal gearbeitete spezialwörterbuch gibt dem schüler keine gelegen-

heit, etwas zu erarbeiten. Der schüler freut sich in seiner unerfahrenheit des mühelos erhaschten, und der lehrer wird als lehrer ausgeschaltet und hat fast nichts zu tun als zuzuhören. Scheinarbeit und scheinleistungen aber sind scharfe, im kampfe der meinungen um wert und unwert anderer disziplinen gerade kürzlich hinüber- und herübergeworfene worte. Sorgen wir dafür, daß sie auf keinen fall und auf keine seite unseres unterrichts anwendung finden können!

„Wie kommt es nun, daß die spezialwörterbücher, trotzdem sie als unzulässige unterrichtsmittel anerkannt sind, lustig weiterleben? Die herausgeber schieben die schuld auf die verlagshandlungen, und diese auf das kaufende publikum. Das publikum, dieses vielköpfige wesen, dem man auf dem jahrmarkte des lebens, nur um einem ‚allgemein empfundenen dringenden bedürfnis abzuhelfen', alle möglichen zugeständnisse macht, trägt die schuld, daß ein mittel beim unterrichte gebraucht wird, dem einen inneren wert noch kaum jemand nachgesagt hat. Man belehre also das publikum über sein eigenes beste und gebe ihm nicht ein produkt, das ihm im grunde nicht frommt. Wenn herausgeber von sammlungen ihre mitarbeiter nur solche texte für den schulgebrauch zurecht machen ließen, die keine abnorm großen schwierigkeiten bieten, und etwaige schwierigkeiten ohne umschweife verdeutschen ließen und keine spezialwörterbücher mehr veröffentlichten, dann würden sie dem publikum nicht schaden, der arbeit der schule aber einen großen dienst erweisen. Der ausschuß für den lektürekanon sollte keine schulausgaben für den unterricht empfehlen, die ein spezialwörterbuch nötig haben oder gar ohne not bringen. Auf beiden unterrichtsstufen trete der sorgfältig vorbereitete und vorgebildete lehrer und ein allgemeines französisches oder englisches wörterbuch ein, das zu anfang von den schülern unter mitarbeit des lehrers zu gebrauchen ist. Für die privatlektüre mögen dem schüler ausgaben mit so reichlichen übersetzungshilfen unter dem text gegeben werden, daß auch hier spezialwörterbücher überflüssig werden. Die einmalige finanzielle mehrbelastung wird das publikum ertragen, wenn ihm nichts weiter geboten wird als das allgemeine wörterbuch, zumal wenn es einsieht, daß man es für das ganze leben gebrauchen kann. Wie die gymnasiasten im besitze eines lateinischen wörterbuches sein müssen, so können auch die anderen höheren schulen eine einmalige größere geldausgabe für ein gutes neusprachliches lexikon verlangen." (Lebhafter beifall.)

Es schließt sich an diese ausführungen eine debatte an.

Der vorsitzende prof. dr. *Sachs* ist auch gegen spezialwörterbücher; wenn er selbst welche verfaßt hat, so ist das auf den dringenden wunsch anständiger verlagsfirmen hin geschehen, die sie für notwendig erklärt hatten.

Direktor dr. *Engwer* ist ein feind der spezialwörterbücher, nicht an sich, sondern weil gerade dieser teil der arbeit von den heraus-

gebern selten einigermaßen befriedigend gelöst wird. „Die verleger geben sie heraus, weil sie durch zahlreiche lehrer und anstalten dazu gezwungen werden, die selbst für höhere klassen das spezialwörterbuch zur *conditio sine qua non* für den gebrauch der ausgabe machen. Die anhänger der spezialwörterbücher haben verschiedene gründe. Die einen halten den gebrauch eines großen wörterbuches für zu zeitraubend; die meisten vermögen im wörterbuchwälzen den gerühmten bildenden wert nicht zu sehen. Ja, wenn unsere großen wörterbücher eine anordnung der wortbedeutungen in geschichtlicher oder logischer entwicklung gäben, und wenn die präparation für die schüler wirklich ein sorgsames verfolgen dieser bedeutungen sein könnte! Die meisten schüler aber durchfliegen die langen artikel, bis ihr auge auf eine ungefähr in den text passende bedeutung fällt. Ist das bildender, als wenn sie die bedeutung von wort oder phrase im kleinen wörterbuch mit geringerer mühe finden? Von den gegnern der spezialwörterbücher will wohl nur ein kleiner teil zum großen wörterbuch zurück. Die reformer wollen die arbeit des präparirens in die schule verlegen und zur erschließung des sinnes führen, und in dieser erschließung des sinnes liegt ja auch der hauptwert der lektüre. Dazu aber verhilft dem schüler ein wörterbuch schon, wenn es neben der grundbedeutung eines wortes die notwendigsten abgeleiteten bedeutungen gibt. Es wäre seltsam, wenn wir neusprachler das große wörterbuch für unumgänglich nötig erachteten, während die altphilologen in beständig sich mehrenden spezialwörterbüchern und präparationen das wörterbuchwälzen bekämpfen. Nicht darin besteht die güte des lexikons, daß es dem schüler alles fertig vorsetzt, sondern darin, daß es ihm in den notwendigsten bedeutungen die wege weist, selbständig in den sinn einzudringen. Dazu sind gute spezialwörterbücher nötig und fähig, die dem klassenstandpunkte entsprechend vollständig sind und eine wissenschaftlich geordnete folge der bedeutungen eines wortes oder einer phrase bieten. Zu verwerfen sind nur die schlechten. Es gilt auch hier, dem lehrer freiheit zu lassen."

Direktor *Dörr*: „Ein spezialwörterbuch zu gebrauchen, ist berechtigt, wenn es so gearbeitet ist, daß die grundbedeutung des wortes und daneben diejenigen bedeutungen, die für die betreffenden stellen notwendig und wichtig sind, darin gebührend berücksichtigt werden. Die meisten spezialwörterbücher aber sind stoppelarbeiten der allertraurigsten art. Sie bringen ein wort, das in dem texte steht, und gehen über das nächste einfach hinweg; sie sagen, was *of* und *to* bedeutet, und lassen dafür über die schwierigsten stellen im unklaren, oder geben die erste beste bedeutung, die für die betreffende textstelle noch nicht einmal paßt. (Sehr richtig!) Wenn ein spezialwörterbuch gut gearbeitet ist, dann kann es dem schüler von sehr großem nutzen sein; wenn es aber so gearbeitet ist, wie es meist der fall ist, dann ist es eine schande für unseren stand und bewirkt geradezu, daß das

gegenteil von dem erzielt wird, was erzielt werden soll: das textverständnis wird nicht erreicht. Wir sollen so arbeiten, daß der schüler so wenig wie möglich zu wälzen nötig hat. Ein gutes spezialwörterbuch soll uns auch recht sein, aber nur ein solches.“ (Bravo!)

Dr. *Klatt* spricht sich gegen alle spezialwörterbücher aus und für den frühzeitigen gebrauch eines lexikons, am besten eines französisch, bzw. englisch geschriebenen, etwa den kleinen Larousse in einer für unsere schulen verwendbaren form. Von einem solchen wörterbuche würden die schüler große hilfe für ihre aufsätze haben und mehr und mehr in der fremden sprache denken lernen.

Prof. *Martin*, prof. dr. *Steinmüller* und prof. dr. *Meier* erklären sich dagegen, daß ein bestimmter beschluß gefaßt wird; es müsse dem lehrer freiheit gelassen werden, da die bedürfnisse zu verschieden seien.

Die versammlung schließt sich dieser anschaunng an. Sie spricht sich nur gegen die schlechten spezialwörterbücher aus und dankt zugleich dem vortragenden für seine wertvollen anregungen.

Oberlehrer dr. *Nagel* gibt eine übersicht über den stand der *kasse*. Wir haben mitteilungen darüber schon in dem berichte über die vorversammlung gebracht.

Als *ort des nächsten neuphilologentages* wird einstimmig Zürich gewählt.

In den *neuen vorstand* werden berufen die herren universitätsprof. dr. Vetter, prof. dr. Basschart, dr. Schirmer, dr. Hartmann, prof. dr. Vodoz, sämtlich in Zürich, außerdem prof. Martin-München und oberlehrer dr. Nagel-Hannover. Die ämter untereinander zu verteilen, bleibt den gewählten überlassen, wie sie auch das recht der zuwahl haben sollen.

Damit ist die reiche tagesordnung erledigt, und prof. dr. *Sachs* erklärt den 13. neuphilologentag für geschlossen.

Direktor *Dörr* spricht dem vorstande und der stadt Hannover den dank der versammlung aus. Schluß der sitzung nach 1 uhr. —

Nachmittags 3 uhr versammelte sich im kleinen saale des alten rathauses noch die neugebildete

GRUPPE FÜR NEUERE PHILOLOGIE AN DEN TECHNISCHEN HOCHSCHULEN

zu einer sitzung.

Prof. dr. *Scheffler* sprach über *Aufgabe und stellung der dozenten für neuere philologie an den genannten hochschulen.* Er betonte hierbei besonders, daß, ähnlich wie bei den handelshochschulen die handelssprache, so am polytechnikum vornehmlich die sprache der technik und diejenige litteratur zu pflegen sei, die die technik zum mittelpunkte hat (v. Eyth, M. M. v. Weber, Zola, Boucher, Kipling, Whitman). Besondere aufgaben, mehr denen der universität sich nähernd, erwachsen denjenigen technischen hochschulen, die eine abteilung für lehrerbildung besitzen.

Dresden. E. Ahnert.

IX. HAUPTVERSAMMLUNG DES NEUPHILOLOGISCHEN PROVINZIALVERBANDES HESSEN-NASSAU, 26. MAI 1908, BAD EMS.

An stelle des erkrankten vorsitzenden, herrn prof. dr. Gundlach-Weilburg, leitet herr prof. dr. Roßmann-Wiesbaden die verhandlungen der versammlung, die sehr zahlreich besucht ist. Herr prof. dr. Roßmann gedenkt zunächst des erkrankten vorsitzenden, dem er herzlich baldige genesung wünscht, und begrüßt sodann herrn geh. regirungs- und provinzialschulrat dr. Kaiser-Kassel, der die versammlung mit seiner gegenwart beehrt, und der von jeher lebhaftes interesse für alle neusprachlichen fragen gehabt hat.

Aus dem geschäftlichen teil ist zu erwähnen, daß die versammlung auf antrag des verhandlungsleiters 50 m. als einen aus der verbandskasse zu leistenden beitrag zum Diez-denkmal bewilligt. In den vorstand tritt für Basler-Hanau, der eine wiederwahl ablehnt, Arendt-Hanau ein, die übrigen herren werden wiedergewählt. Herr dir. Dörr und herr dir. Winneberger-Frankfurt a. M. erklären sich auf wunsch bereit, die vertretung des provinzialverbandes in Hannover zu übernehmen.

Den hauptteil füllt die besprechung der für den neuphilologentag in Hannover zur beratung stehenden thesen von dir. Walter, prof. dr. Sieper, dir. Dörr und dr. Uhlemayr aus.

Die Walterschen thesen gelangen zuerst zur besprechung.

Der vorsitzende gibt eine kurze zusammenfassung ihres inhalts. These 1 wird einstimmig angenommen. Bei these 2 entsteht eine längere auseinandersetzung über die frage, ob dir. Walter bei seinen thesen nur das ziel des neusprachlichen unterrichts und einen weg, auf dem dies ziel zu erreichen sei, im auge habe, oder ob er für alle diesen weg vorschreiben wolle. Geh.-rat Kaiser spricht sich gegen eine festlegung der methode aus. Er befürwortet entschieden die freiheit der bewegung und rät, auch den gebrauch der muttersprache zuzulassen. Jede methode, ganz besonders aber die einsprachige, sei in hohem maße von dem persönlichen geschick des lehrers abhängig. Er wünscht durch seine einwände festzulegen, daß es immer verschiedene methoden geben wird. Dir. Beckmann-Geisenheim schließt sich diesen ausführungen ungefähr an. Seiner meinung nach darf die methode nicht genau vorgeschrieben werden. Der unbedingten durchführung der neuen methode aber stehen noch zu viel hemmnisse im wege. Die methode selbst hat noch zu wenig feste gestalt angenommen, die lehrbücher sind noch nicht darauf angelegt, die lehrer sind sprachlich nicht immer genügend durchgebildet oder nicht gewandt genug, und vieles andere. Oberlehrer Kunz-Frankfurt a. M. sieht in den thesen vielmehr direktiven. Er stellt jedoch die forderung auf, daß an einer schule gleichartigkeit der durchführung bestehen müsse. Denselben gedanken spricht dir. Winneberger-Frankfurt a. M. aus, auch er ist für einen spielraum. Auf die frage des herrn geh.-rats Kaiser,

ob der unterricht in der weise betrieben werden solle, daß man sich des deutschen so wenig wie möglich bediene, oder daß deutsch zum vergleich herangezogen werden müsse, entgegnet dir. Winneberger, daß kein deutsch und französisch nebeneinander geduldet werden dürfe. Er stehe auf dem standpunkt: in jeder stunde möglichst viel von der fremden sprache, aber kein nebeneinander. Er hat aber nichts gegen einzelne stunden einzuwenden, in denen dem deutschen ein größerer spielraum gestattet würde. Ein großer gewinn sei schon, wenn die schüler möglichst viel hören und selbst nicht soviel sprechen, um fehler zu vermeiden. Prof. Viëtor-Marburg schließt sich diesen ausführungen im allgemeinen an. Das deutsche, sagt er, darf niemals schlüssel der fremden sprache sein, nicht einmal in gedanken. Wie er an einigen beispielen treffend nachweist, stellt sich das *tertium* der deutschen sprache immer hindernd zwischen den fremdsprachlichen ausdruck und der schnellen wiedergabe. Es ist daher unbedingt auszuschalten. Herr geh.-rat Kaiser fragt an, wann das deutsche, das doch selbst Walter nicht unbedingt und nicht überall ausschalten könne, zuzulassen, wann der zeitpunkt sei, wo der lehrer zu einer deutschen erklärung greifen müsse. Oberlehrer Kunz antwortet: Dieser zeitpunkt ist dann gekommen, wenn der lehrer sieht, daß er nicht mehr verstanden wird. Dieser erklärung möchten wir hinzusetzen, daß dieser punkt in den oberen klassen bei den vorzüglichen hilfsmitteln, über die die einsprachige methode verfügt, selten eintreten wird, wenn die schüler an eine derartige behandlung von klein auf gewöhnt sind.

Prof. Roßmann und prof. Viëtor schlagen vor, um allen laut gewordenen ansichten gerecht zu werden, vor „anzuleiten“ die worte „so weit als möglich“ einzuschieben. Dir. Dörr glaubt, daß auch dir. Walter hiermit einverstanden sein wird, denn er wolle kein dogma aufstellen, sondern nur das erstrebenswerte feststellen.

Die versammlung beschließt demgemäß.

Bei these 3, die die befestigung des wortschatzes betrifft, fragt prof. Viëtor-Marburg an, wie weit man es überhaupt in den kreisen der lehrer noch für nötig hielte, die wörter zweisprachig abzufragen. Die ansichten sind hierüber geteilt. Dir. Winneberger-Frankfurt a. M. hält so wenig von dem zweisprachigen abfragen, daß er es nicht praktizirt. Er befestigt die neuen ausdrücke durch sprechen. In der nächsten stunde müssen die schüler das wort im zusammenhang kennen und genaue auskunft über die stelle geben, an der es im text vorkommt. Sie werden also zu einer viel gründlicheren behandlung und durcharbeitung des textes gezwungen als früher, voraussetzung für eine solche beherrschung ist, daß der von stunde zu stunde aufgegebene text nicht zu lang gewählt wird. Denselben gedanken betont oberlehrer Kunz-Frankfurt a. M., während herr geh.-rat Kaiser-Kassel eine weitherzigere auffassung wünscht und glaubt, das zweisprachige abfragen sei nicht ganz zu entbehren. Ähnlich wünscht herr dir. Beck-

mann-Geisenheim zweisprachiges abfragen, nicht so sehr allerdings im interesse des französischen oder englischen, als im interesse einer genaueren kontrolle der schüler. Gegen diese auffassung wendet sich entschieden herr prof. Viëtor; er ist der meinung, daß das zweisprachige abfragen auch eine günstige gelegenheit bietet zu betrügereien und zur nichtpflichterfüllung.

Gegen die fassung von these 3 werden einwände nicht erhoben. Bei these 4 regt dir. Dörr an, eine sichtung des wirklich geeigneten sprachstoffes ins auge zu fassen, namentlich zu erwägen, in welchem umfange die sogenannten realien als unterlage zu dienen hätten. Man müsse in der auswahl der realien vorsichtig sein. Er hält ferner die forderung eines bayrischen kollegen, den aktiven wortschatz auf 3000 worte festzusetzen, für übertrieben. Schon in der eigenen sprache ist der wortschatz des täglichen lebens sehr klein. Eine berechnung des aktiven wortschatzes wäre sehr erwünscht. Nach einigen bemerkungen des herrn prof. Kühn-Wiesbaden über den ursprung der bezeichnungen aktiv und passiv mit bezug auf den wortschatz wird auch die 4. these Walters angenommen.

Wegen der vorgerückten zeit werden auf antrag des herrn geh.-rats Kaiser-Kassel die Sieperschen thesen durch kenntnisnahme erledigt, nachdem prof. Viëtor und dir. Dörr noch kurz mitgeteilt haben, daß die thesen vorwiegend für bayrische verhältnisse bestimmt seien und daher manches uns überflüssig erscheinende enthielten.

Zu seinen thesen gibt dir. Dörr eine kurze erläuterung. Namentlich these 2 habe bei der zur beratung der thesen eingesetzten kommission anstoß erregt. Es sei nun seine meinung, daß bei der kurzen zeit des studiums eine beschäftigung mit der philosophie zuviel zersplitterung mit sich brächte. Die studienzeit gehöre dem fache, alle anderen dinge müßten in die zeit der praktischen ausbildung eingefügt werden. These 3 ist aufgestellt, weil häufig den lehrern mit lehrbefähigung im englischen und französischen für die zweite stufe der anfangsunterricht übertragen wird. Die vorbildung hierfür muß den aufgestellten forderungen entsprechen. Von einigen seiten werden hiergegen einwände erhoben, namentlich wird die forderung, daß diese kandidaten auch in der litteratur den anforderungen des hauptfaches genügen müßten, von mehreren herren abgelehnt.

Die thesen werden sodann durch kenntnisnahme erledigt. Über die thesen des herrn dr. Uhlemayr berichtet kurz herr dir. Dörr. Zum teil sind sie persönliche auffassung des herrn dr. Uhlemayr, zum teil beruhen sie auf bayerischen verhältnissen. Die versammlung erledigt sie durch kenntnisnahme.

Gegen 1/2 9 uhr schließt der verhandlungsleiter die versammlung mit ausdrücken des dankes an die erschienenen.

Frankfurt a. M. DR. G. H. SANDER.



L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND EN FRANCE.

(Suite.)

Première Periode. (6ième et 5ième.)

Voici l'enfant en sixième. La première fois qu'il franchit le seuil de la classe d'allemand, il est étonné et surpris. Le milieu allemand que l'on a essayé de créer l'étonne, comme l'est un étranger arrivant pour la première fois sur une terre nouvelle. Mais s'il est étonné, il est aussi intéressé, et de cet intérêt va naître le désir d'essayer de comprendre et de s'expliquer tout ce qui l'entoure.

Le professeur doit dans cette période procéder avec lenteur, prudence et méthode. Comme nous l'avons dit, le premier but à atteindre est l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Il va falloir obtenir de l'enfant une bonne prononciation. La première condition de succès, et c'est ici que l'on comprend l'importance et la nécessité d'un personnel ayant une bonne prononciation, est que le professeur sache prononcer, et il ne peut arriver à cette connaissance que par un séjour prolongé, au moins de deux ans, dans le pays dont il enseigne la langue. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur. Comment y arrivera-t-il?

Tout d'abord, pour éviter que la figuration des mots n'en fausse la prononciation, le mot parlé devra précéder le mot écrit. Il faut accoutumer l'oreille de l'élève à saisir exactement les sons de la langue étrangère et sa bouche et ses organes à les reproduire exactement. Le professeur ne doit pas craindre de répéter de nombreuses fois le même mot et de le faire répéter jusqu'à ce que la prononciation soit impeccable: il faut éviter l'à peu près. Le mot bien prononcé par chaque élève doit être répété par toute la classe, de là la nécessité de classes peu nombreuses, 25 à 30 élèves au maximum.

Pour l'étude du vocabulaire on partira du simple pour arriver au composé et le programme fixé ministériellement est rédigé dans ce sens. Pour la sixième, nous trouvons: La classe — ce dont on se sert en classe — principaux actes scolaires, mouvements dans la classe — nombres — calculs, poids et mesures — temps et température — le corps humain — la nourriture — le vêtement — santé et maladie — la maison, la famille.

Pour la cinquième: Les saisons, travaux et instruments de culture. La ville et son activité (monuments — métiers etc.). La nature (ciel — mer etc.). Géographie de l'Allemagne.

Pour l'acquisition de ces vocabulaires on se servira d'objets réels ou figurés, de dessins, de tableaux. Les mots appris doivent dès le début être groupés en petites phrases. Ces petites phrases doivent contenir les premières notions de grammaire. L'enseignement systématique de la grammaire ne viendra que bien plus tard. Il faut toutefois

qu'à la fin de cette première période, l'élève n'hésite plus sur une forme du pluriel, sur la déclinaison et la conjugaison. C'est en forçant l'élève à faire des phrases qu'on le préparera peu à peu à une véritable conversation, à exprimer sa pensée correctement et clairement.

Comme leçons on donnera quelques poésies à apprendre par cœur et comme devoirs, quelques exercices d'applications grammaticales, des dictées.

Deuxième Période. (4ième et 3ième.)

La conversation a été dans la période précédente l'exercice continuel grâce auquel l'élève a acquis l'intelligence des vocables et les connaissances grammaticales. Après deux ans d'exercices de ce genre, un élève de force moyenne doit savoir prononcer correctement. Dans la deuxième période la place principale va appartenir à la lecture. La conversation ne disparaît pas, loin de là, mais d'artificielle elle devient naturelle. Le professeur fait la classe dans la langue enseignée; il s'en sert pour tout ce qu'il a à dire à ses élèves et notamment pour la correction des devoirs, les élèves pour tout ce qu'ils ont à dire ou à demander. La lecture fournira aussi une ample matière à conversation. Tous les soins du professeur vont s'appliquer à cet exercice de lecture expliquée. Le premier il lira la phrase et la fera répéter: chaque mot inconnu sera expliqué en allemand par des équivalents, des synonymes. Le professeur devient un peu acteur et se trouvera obligé de mimer de véritables scènes pour faire comprendre un mot inconnu.[1] L'explication terminée, il fera relire l'alinéa entier et ne tolérera jamais une lecture mécanique et monotone. Par des questions il s'assurera que le sens général est compris. Arrivé à la fin de l'alinéa il le fera résumer. Dans cette période on avancera doucement; inutile de lire de longues pages, il vaut mieux lire peu, mais bien. Le livre de lecture contiendra des récits d'histoire ou de légende, des tableaux de la vie à l'étranger, des notions pratiques présentées sous une forme brève et agréable. La lecture est complétée par quelques devoirs écrits, petits récits, narrations, lettres. La grammaire est étudiée sur les textes et méthodiquement exercée.

Troisième Période. (2ième et 1ère.)

Voici l'élève arrivé, dans les classes supérieures, avec un vocabulaire sérieux; il applique bien sa grammaire, lit couramment la langue de tous les jours. Aussi dans cette dernière période l'enseignement va pouvoir s'élever, devenir moins terre à terre et plus littéraire. On lira en classe les grands écrivains de l'Allemagne, Goethe, Schiller,

---

[1] Man vergleiche Schweitzers vortrag in Hannover: *Les ressources de la méthode directe* (s. o., s. 302), der in den *N. Spr.* gedruckt werden wird.



Heine etc. On commentera leurs œuvres et leur influence. De temps en temps on fera faire par les élèves de petites leçons orales sur les arts industriels, les grandes découvertes, la géographie, les voies de communications, les beaux arts, l'histoire littéraire. Le vocabulaire sera plus précis, et l'on s'attachera surtout à la correction de l'expression. Les devoirs écrits deviendront plus nombreux et l'élève quittera le lycée après ce cycie d'études en possédant d'une façon effective la langue qu'il aura étudié. Il sait parler et écrit correctement la langue courante, il connaît le pays étranger, a assisté au développement de son génie et de sa littérature. La méthode directe a donc atteint le but que l'on s'était proposé. Et l'on peut dire en terminant que c'est grâce à elle que l'enseignement des langues vivantes a été qrenové, u'il a repris la place et le rang qui lui revenait dans l'éducation de nos enfants.

Cognac (France). PAUL FOULON.

VERMISCHTES.

ÜBER BRAUCH UND MISZBRAUCH IM ENGLISCHEN.

Die meisten lehrbücher der englischen grammatik beschränken sich auf die drei hauptteile des theoretischen sprachunterrichtes, laut-, formen- und satzlehre, und lassen andere, nicht minder wichtige gebiete, welche damit zusammenhängen, wie poetik, metrik, synonymik und idiomatische eigentümlichkeiten völlig unberücksichtigt. Eine solche ergänzung aber ist notwendig; denn sie erhöht das ästhetische verständnis für die schöpfungen der dichter und lehrt die wandlungen kennen, die die sprache wie jedes andere organische produkt im laufe der zeit erfahren hat. Fürs englische besitzen wir wohl in Krügers monumentalem werk *Schwierigkeiten des englischen* einen ratgeber, der in allen einschlägigen fragen erschöpfende auskunft gibt. Doch ist das buch, wie der verfasser selbst zugesteht, von so beängstigender dicke und unheimlichem umfang, daß sich der unkundige darin zu verlieren droht. In diesem wirrsal hat wohl der autor versucht, „steige zu schlagen und sie mit weisern zu versehen, so daß man sich mit ruhe nach allen richtungen hinwagen kann.“ Der wanderer aber, dem die zeit kostbar ist, wird es vorziehen, sich in grenzen zu bewegen, die eine raschere orientirung und eine größere bewegungsfreiheit ermöglichen. Ein kleines werk dieser art ist Rosalina Massons *Use and Abuse of English*; Edinburgh, James Thin, 1900. — David Masson, der berühmte gelehrte und verfasser zahlreicher essays über Wordsworth, Shelley, Milton und andere, hat es unter seine fittiche genommen und ihm im vorworte eine warme empfehlung mit auf den weg gegeben. Schon sein name begründet den anspruch auf eine nähere würdigung des buches. Es zerfällt in sieben kapitel: Das erste handelt von der interpunktion, einer gegenwärtig sehr vernachlässigten kunst, was um so mehr zu bedauern ist, als gerade diese das grammatische denken und den sinn für logische anordnung und verbindung der gedanken zu schulen geeignet ist. Besondere beachtung unter den interpunktionszeichen verdient das kolon: es verbindet zwei grammatisch gleichwertige sätze. Ist der zweite satz von geringerem wert und von dem ersten abhängig, so ist das semikolon am platze. Die verfasserin be-

dient sich eines kolons, um den gebrauch dieser zeichen zu veranschaulichen: die durch das kolon getrennten sätze gleichen einem manne, der seine arme nach beiden seiten ganz ausstreckt; die durch ein semikolon geschiedenen gebilde einem anderen, der nach der einen seite den arm ganz ausstreckt, den anderen arm aber am ellenbogen einbiegt. Der punkt hebt jede verbindung zwischen beiden teilen auf. Browning verwendet oft das kolon statt der konjunktion um zwei, dem sinne nach zusammengehörige sätze miteinander zu verknüpfen:

I feel He laid the fetter: let it lie!

oder: *No, my Lucrezia; bear with me for once:*
Sit down and all shall happen as you wish.

Gegenstand des zweiten kapitels bilden einige der häufigsten verstöße gegen die gesetze der englischen grammatik. Dr. Hodgsons untersuchung über dasselbe thema *Errors in the Use of English* wurde hierbei mit großem vorteil benutzt. Der verf. verdienst ist es insbesondere, jene fehler, die der lernende erfahrungsgemäß oft begeht, mit stärkerem nachdruck hervorgehoben zu haben. Seltsam mutet nur ihre äußerung über den wert der grammatik im allgemeinen an. Sie gibt wohl zu, daß die grundbedingung des richtigen stils grammatische korrektheit sei; diese aber, meint sie, lerne man nicht notwendigerweise aus schulbüchern. Auch im verkehre mit gebildeten menschen könne man sich sie aneignen. Viele berühmte schriftsteller hätten ihr leben lang kein lehrbuch der grammatik in der hand gehabt und die sprache dennoch mit meisterhaftem geschick gehandhabt; ja eine einfache satz- oder wortanalyse, die jeder schuljunge zuwege bringt, hätte sie in gar arge verlegenheit gesetzt. Man sagt *John and I are going*, und nicht *John and I is going*, nicht weil die regel es fordere, sondern „weil es gut klingt“. Der sprachgebrauch werde nicht durch die regel bestimmt, sondern umgekehrt, die regel durch das „was üblich ist“. — Gegen solche behauptungen läßt sich wohl mancherlei einwenden. Vor allem fragt es sich, ob der verkehr mit der besseren gesellschaft einen sprachbildenden einfluß in dem maße ausübt, daß er die kenntnis der grammatik wirklich überflüssig macht. Die erfahrung lehrt das gegenteil. Weder konversation noch lektüre *allein* geben jene sicherheit im gebrauche der sprache, die vor fehlern grammatischer oder mundartlicher natur bewahrt. Der dialekt insbesondere, der seine lebenskraft aus den natürlichen bedingungen der abstammung, der erziehung und umgebung schöpft, bedarf einer autorität, die das individuelle von dem allgemein gültigen sondert. — Die zwecklosigkeit der grammatik wird ebensowenig durch den hinweis auf die technik des dichterischen schaffens bewiesen. Kein künstler, mag er dem stein, der farbe, dem ton oder dem worte den hauch seines genius einflößen, wird der elementaren anleitung entbehren können. Der poet von gottes gnaden wird nur kraft der intuition und der angeborenen begabung in rascherem fluge jene höhen erreichen, zu welchen den

durchschnittsmenschen längere arbeit und zielbewußte ausdauer emporführen.

Mag man nun die kenntnis der grammatik schulmäßig oder instinktiv erworben haben, man wird in beiden fällen finden, daß das englische infolge seiner flexionsarmut zu mancherlei fehlern verleitet. Im lateinischen herrscht wegen des reichtums an endungen größere freiheit in der wortstellung; im englischen hingegen wird der sinn oft nur durch die anordnung der satzteile bestimmt. Darin offenbart sich auch die logik des denkens. Als charakteristisches beispiel führt die verfasserin an: *Ask the maid to bring up the afternoon tea through the speaking tubes*, ferner *And Heinrich Schütz treated the history in four compositions, after the four Evangelists, still existing, though it is true in Ms.* — (*Translation of Spitta's Life of Bach.*) — Wie sehr der inhalt eines satzes durch die stellung eines einzigen wortes verändert werden kann, zeigt die verwendung von *only, merely* und *not.* Z. b. *The districts of India where the population will only eat rice are at a disadvantage in times of scarcity* (*Spectator, February 20, 1897*). Richtig ist natürlich *will eat only rice* —.

Nächst der fehlerhaften wortstellung (*miscollocation*) ist eine der ergiebigsten fehlerquellen die zusammenziehung von sätzen bei mangelnder übereinstimmung zwischen subjekt und prädikat oder ungenügende ergänzung: *You will like her, as you have all her sisters* (richtig: — *have liked all her sisters*), oder *This is one of the most notable cases that has engaged the attention of experts* — (s. 22). Ein verstoß, den man selbst bei guten schriftstellern zu finden pflegt, betrifft die partizipialkonstruktion. Zu jedem partizip gehört ein subjekt, das entweder im satze steht oder leicht ergänzt werden kann. Unrichtig daher ist folgende fügung: *In Venice, breaking out about the same time, one hundred thousand people are said to have died. — Spectator.* (*3th October 1894, Article on Black Death.*) — Ein anderer fehler betrifft die verwendung des relativpronomens. Zur vermeidung von undeutlichkeiten stelle man das beziehungswort so nahe als möglich zu demselben, nicht etwa, wie es im folgenden beispiel der fall ist: *I spent half an hour in reading a stupid book which I might have given to you*, in welchem *which* auf *hour* unmittelbar folgen sollte. Im englischen gibt es bekanntlich zwei arten dieses fürworts, ein deklinirbares, *who* und *which*, und ein undeklinirbares, *that*. Einige grammatiker stellen die regel auf, das erstere sei nur in expletiven, das letztere in determinativen relativsätzen zu verwenden (vgl. fürs französische: *Les historiens qui connaissent les circonstances de cette guerre, en ont porté un autre jugement que vous*, mit und ohne komma vor *qui*, je nach der auffassung, die der nebensatz ausdrücken soll. (Borel, *Grammaire française*, s. 558 ff.) Doch die besten schriftsteller gebrauchen beide unterschiedlos. Im allgemeinen wird *that* dem etwas schwerfälligen *which* vorgezogen.

Nach dieser kleinen abweichung kehrt die verfasserin wieder zum

verbum zurück. Bezüglich der *consecutio temporum* bemerkt sie, daß im gegensatze zum französischen, wo die zeitenfolge genau geregelt ist, im englischen größere freiheit herrscht: *She told me she had hoped to finish it by Christmas, and laid her plans accordingly, and had taken a house near to her former house.* — Ein anderer fehler entsteht durch den mangel an übereinstimmung zwischen subjekt und prädikat: *Exactly opposite one another stands a palm and a eucalyptos.* Hierbei sei daran erinnert, daß die dritte person plur. präs. ind. im südl. dialekt auf *eth*, im mittelländischen auf *en* und im nördlichen auf *s* oder *es* ausgeht; nachdem diese endungen abgefallen waren, blieb als überrest *s* in der dritten person plur. übrig. Das schottische hat es bis auf den heutigen tag. Shakespeare und Milton bieten auch beispiele hierfür: *Time and the hour runs through the roughest day.* (Macbeth I, 5.) Auf den älteren gebrauch gehen die pluralformen des cockneydialektes zurück: *They calls, they has.*

Das folgende kapitel III betrifft hauptsächlich schottische und andere in der umgangssprache übliche ausdrücke und wendungen. Vor etwa 150 jahren hat David Hume eine liste der heimatlosen spracheigentümlichkeiten abgefaßt. Viele sind inzwischen ganz verschwunden, andere erhalten geblieben oder ins englische eingebürgert worden. Ein anschauliches bild des heutigen dialektischen besitzstandes bietet ein *ad hoc* abgefaßter, 103 skottizismen enthaltender brief, dem ein gut gearbeiteter englischer kommentar folgt.

Diesem schließen sich provinzialismen und eigentümlichkeiten der umgangssprache an. Dazu gehört z. b. die verwechselung von *to lie* und *to lay*. Selbst Byron und Shelley bieten belege unrichtiger anwendung: *And dashest him again to earth:—there let him lay.* Byron (vgl. Kron, *The Little Londoner*, s. 191). Weiter die setzung von *like* für *as*: *How odd it sounds to hear you talking* (*like a despondent Bucks farmer does of his turnips*) *of a fair crop.* (*Cornhill Magazine* 1896.) Auch *hadn't ought* und *didn't ought* findet man nicht selten, ebenso den akkusativ an stelle des nominativs: *Who do you take me for? Who does this book belong to? It his him, it's me* (vgl. Kron, s. 175 ff.). In dem letzten falle liegt wohl analogie mit der deklination des substantivs vor. Ein aus dem schottischen entnommener anglizismus ist *of that ilk*. Er bedeutet *of that same* und hat seinen ursprung im territorialen namen: *Dunlop of that ilk* für *Dunlop of Dunlop*. In der verkehrssprache hat er einen verächtlichen nebensinn angenommen. Auffallend dürftig sind die amerikanismen vertreten. Der einfluß der transatlantischen litteratur, die kommerziellen beziehungen Englands zu Amerika haben seine sprache mit einer fülle neuer ausdrücke und redensarten bereichert. Zur veranschaulichung dieser tatsache werden im ganzen nur fünf beispiele verzeichnet: *Build railways, start out, write up* (*write praise*), *boom* und *boss.* —

Eine fundgrube sprachlicher neubildungen ist der slang. Ursprüng-

lich ein privileg der niedrigen volksschichten, ist er allmählich in die sprache der besseren gesellschaft eingedrungen und erfreut sich besonders bei der jugend großer beliebtheit. Manche dieser ausdrücke haben gleich parvenus ihre vergangenheit vergessen, in der neuen umgebung neuen sinn und inhalt angenommen. Viele unter ihnen haben nur ein kurzes dasein gefristet und sind mit dem geschmack und den verhältnissen der zeit, die sie hervorgebracht hat, verschwunden. So erging es beispielsweise volkstümlichen wendungen bei Dickens und Thackeray (Kron, s. 183). Zuweilen ist es schwer, ihre genealogie festzustellen. Aus dem reichhaltigen vokabularium des slang hat die verfasserin ein einziges wort herausgehoben, das namentlich von der weiblichen jugend zu tode gehetzt wird, *awful* und *awfully*. Dasselbe wort, das man in verbindung mit *rain*, *fun*, *sport*, *bore*, *mud* etc. gebraucht, verwendet man, um göttliche ehrfurcht ausdrücken; denn es bedeutet *inspiring with awe*. Solcher mißbrauch erklärt sich nur aus der in superlativen schwelgenden gefühlsseligkeit (vgl. die ähnliche übertreibung „kolossal“ und „wunderbar“ im wiener dialekt).

Die niedrigste form sprachlicher vergröberung stellt das annoncenenglisch dar. Führt uns der wagen an grünenden wiesen vorüber, so bietet sich unseren blicken eine bunte auswahl der geschäftsreklame dar; auch die plattform und brettergerüste werden von diesen parasiten nicht verschont, und bezeichnungen wie *anatomical bootmakers*, *athletic tailors and outfitters*, *practical hatters*, *scientific dressmakers*, *artists in hair*, *self washing soap* etc. gehören zu den täglichen genüssen dieser art.

Das folgende IV. kapitel behandelt in den einleitenden bemerkungen das wesen der tropen und der figuren und erklärt die einzelnen selbst selteneren arten derselben an einer größeren anzahl von beispielen. Durch eine kombination inhaltlich verschiedenartiger gleichnisse oder unrichtige verwendung entstehen fehler gegen die wahrheit der bildlichen darstellung (*faulty imagery*): *Looking backward along the trackless pathways of the future, he descried the footsteps of an invisible hand. — He was the only crowned head with whom I ever shook hands.*

Den größten raum des büchleins nimmt die metrik ein (kap. V und VI). Sie legt in allgemeinen zügen den aufbau des englischen verses und die verschiedenen formen desselben in alter und neuer zeit dar und erklärt die beiden hauptsysteme der bezeichnung. Vor etwa 40 jahren hat dr. Latham in seinem werke über die englische sprache eine von der antiken abweichende bezeichnungsweise eingeführt: a ist das symbol für die betonte, x das zeichen für die unbetonte silbe. So bequem auch diese methode sein mag, die terminologie der klassischen metrik konnte sie nicht verdrängen; beide wurden daher kombinirt: 2 axx bezeichnet z b. zwei versfüße, von denen jeder aus einer betonten und zwei unbetonten silben besteht, ein nachgesetztes minuszeichen einen katalektischen, ein pluszeichen einen

hyperkatalektischen vers. (Beispiele s. 77 und 73.) Eine mathematische regelmäßigkeit des metrischen aufbaues ist schon aus rücksicht für den wohlklang der diktion nicht zu billigen. In den anfangsversen von Miltons *Paradise Lost* ist der zweite reim jambisch, der erste hingegen nicht. Auch findet man, daß das metrum von zeile zu zeile wechselt. (Beisp. s. 83). Solche freiheiten darf sich allerdings nur der wahre dichter gestatten.

Kapitel VI erörtert an einer reihe gut gewählter beispiele die verschiedenen arten und formen des englischen verses, den blankvers, den gereimten vers, wie *couplet*, *triplet* und die andern rhythmischen gebilde, wie die vierzeile, die strophe Tennysons (*In Memoriam*), Burns', Spencers, der ballade und der elegie, die siebenzeile *rhyme royal*, die im mittelengl.. insbesondere von Chancer und Jakob I., gern verwendet wurde, und schließt mit dem sonett, dessen ursprung und entwickelung in großen zügen dargetan wird.

Das letzte kapitel über stillehre gründet sich auf die praktischen erfahrungen, die die verfasserin in ihrer pädagogischen und litterarischen tätigkeit gesammelt hat. Verschiedene versuche sind wohl unternommen worden, die eigenschaften des guten stiles in regeln und gesetze zu kleiden. Im allgemeinen aber scheitern solche versuche an der macht und dem einflusse der individualität, die dem ausdrucke eine mehr oder minder persönliche färbung gibt. Der oberste grundsatz in dieser hinsicht, aus dem sich alle übrigen eigenschaften ergeben, ist die vollkommene übereinstimmung des ausdruckes mit der sache. Darauf beruht die wahre schönheit der darstellung. Um diese zu erreichen, muß der aufsatz, welcher art er auch immer sei, folgende fehler vermeiden: langatmige einleitungen, pedantische redensarten, wie z. b. *he partook of sustenance* statt *he ate*, abgedroschene wendungen (*last but not least, no sooner said than done*), abgenutzte gleichnisse (*as swift as an arrow*), oft gebrauchte zitate (*There are more things in heaven and earth, Horatio*) und allzu zahlreiche epitheta. Der ausdruck soll sprachrichtig, bestimmt und angemessen, anschaulich und natürlich sein.

Im großen und ganzen ein kleines, nützliches buch für den schul- und selbstunterricht. Die anordnung des stoffes läßt wohl stellenweise manches zu wünschen übrig, die behandlung der einzelnen erscheinungen ist nicht immer gleichmäßig und erschöpfend. Die *gegebenen* weisungen jedoch sind einfach und praktisch und werden durch eine reiche fülle gut gewählter beispiele veranschaulicht. In der hand eines erfahrenen schulmannes wird das buch dem englischen sprachunterrichte in theoretischer und praktischer beziehung gute dienste leisten.

Wien. WILH. NEUMANN.

DIE PARISER *DAMES DE LA HALLE* ALS *MENDIANTES*.

In einer neuen, mir wenigstens unbekannten rolle erscheinen die pariser hallenweiber in dem *Journal of a Tour in France, in the years 1816 and 1817* (London, Taylor and Hessey, 1823) der engländerin Frances Jane Carey, die in den angegebenen jahren von der insel Guernsey aus eine reise durch Frankreich machte, indem sie von Cherbourg in der diligence über Caen, Le Mans, Tours, die Loire herauf über Roanne nach Lyons, von hier zu schiff die Rhône herunter, dann über Nîmes, Montpellier die Garonne herauf und endlich nordwärts über Angoulême, La Rochelle, Nantes, Tours nach Paris reiste. Hier war sie bereits im sommer 1802 gewesen, und sie schildert nun im kapitel XXII ihres reisebuches die veränderungen, die ihr im pariser leben seit ihrem ersten besuche aufgefallen sind. *The first change we observed*, heißt es da s. 448, *was in the custom adopted some years ago (when we visited Paris in the summer of 1802), by les dames de la halle (market-women), of sending a deputation from their company to wait on foreigners to welcome them to the capital. It seems to be now entirely given up. When we were in Paris before, we had no sooner breakfasted, on the morning after our arrival, than five or six Patagonian women were introduced, in their blue jackets and red petticoats. The first who entered, and who, in loftiness of countenance, would have been a fit match for Goliath of Gath, held a nosegay in her hand the size of a besom, which she presented to me, begging my acceptance of the flowers pure and simple as my heart. I was at a loss to guess the object of this embassy; but one of the gentlemen present who knew the custom, made a civil speech to the lady president, and offered her ten francs. Madame Goliath told him it was a great deal too little, for their company consisted of forty women. He replied, he was well aware of their number, and it was for that very reason his gift was so trifling; "for had there been but one," said he, making her a profound bow, "the claim on my liberality would have been irresistible." The dame did not appear to be flattered, but she was exceedingly amused by the speech; and telling her companions that the Englishman did not want wit, she wished us our health, and they withdrew.*

Man ist geneigt, in dem vorkommnis einen vereinzelten fall zu sehen; dem steht aber die bestimmte versicherung der verfasserin entgegen, die von einem *custom* spricht, und der umstand, daß auch der erwähnte bekannte derselben die sache als sitte kennt.

Frankfurt a. M. W. GROTE.

DER EINFLUSZ DES AUTOMOBILS AUF DIE LONDONER *'SEASON'*

wird in einem artikel der *Times* vom 28. juli folgendermaßen beschrieben: *The motor omnibus, the taximeter cab, and the tube have*

become in an incredibly short space of time a necessity of life to the Londoner, and doubtless our visitors from abroad have found them the same. The first is an abomination to every one except those who ride in it, and the clatter of the tubes is a sore trial; but as we find ourselves whirled from Bond-street to Shepherd's-bush or from Charing-cross to Hampstead in twenty minutes or less, we soon come to wonder how mankind has done without these noisy blessings for all these years. A closer relation to the season and its special character is borne by the aristocratic sister of these two inventions, the private motorcar; for it is this which has changed the week-end party from an occasional indulgence to a normal habit of the well-to-do. Before it came into being, people came up to London for the season and remained there until the season was over; now they only stay there from Monday or Tuesday to Friday, and half the country houses within forty miles of London are kept going at full power during the remaining days of the week. What difference this has made to social arrangements, and to the pockets of those who have been accustomed to look forward to a good season's "let," is sufficiently obvious.

So are the advantages of this new method of life, such as the variety which it has introduced into the season's enjoyments and the healthgiving influence of a regular two days in the country in each of the best weeks of the year. Some reformers—we are thinking in particular of a charming essay by Sir Herbert Maxwell—have urged that in these days, when the House of Commons no longer consists mainly of country squires who insist upon being at home during the shooting and hunting season, Parliament ought to sit from October to the end of March, and that the season as we know it should be moved back from the early summer to the autumn and winter, as it is in most other capitals. It is an arguable question, but the motor and the week-end have taken away much of the force with which it used to be presented. London society is not altogether banished from its gardens and its meadows in their flowering time, and under present conditions it certainly manages to make the best of both worlds and to enjoy both the country and the town.

Beuthen (Oberschl.) H. FLASCHEL.

EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU. 16.

Phonopädagogische rubrik. I.

[Bei dem interesse, welches dem phonographen und dem grammophon neuerdings in steigendem maße von den sprachlehrern entgegengebracht wird, bedarf es kaum einer rechtfertigung, wenn die „Experimentalphonetische rundschau“ hiermit eine „Phonopädagogische rubrik“ eröffnet. *D. red.*]

Die phonautographischen apparate (der phonograph und das grammophon) haben eine ganz bevorzugte und wichtige stellung in

dem instrumentarium der experimentellen phonetik. Bei unseren theoretischen untersuchungen ermöglichen sie uns nicht nur die analyse, sondern auch unmittelbar darauf die synthese der laute. Aber auch außerhalb des laboratoriums, im praktischen leben, finden die phonautographischen apparate als demonstrationsmittel zahlreiche verwendungen. Eine will ich an dieser stelle erwähnen, und zwar die verwendung dieser apparate im neusprachlichen unterricht. In meinen vorträgen in Frankfurt a. M., Hannover und Marburg habe ich mit freude konstatiren können, daß sich die lehrer für diese frage im allgemeinen lebhaft interessiren. Trotzdem stelle ich keine falsche behauptung auf, wenn ich sage, daß heutzutage noch wenige schulmänner für die tatsächliche einführung der phonautographischen apparate als *hilfs*mittel in der schule sind. Meiner ansicht nach hängt diese abneigung von einem gewissen reaktionsgeist einerseits und andererseits von der unkenntnis der lehrer auf phonautographischem gebiete ab. Wollen wir phonetiker im interesse unserer wissenschaft sie für unsere sache gewinnen, so ist es zweckmäßig, ihnen zu zeigen, wie eifrig auf diesem gebiete gearbeitet wird, und welche resultate für sie am besten geeignet sind. Am praktischsten und am wirksamsten geschieht das, indem man den lehrern das vorhandene für den neusprachlichen unterricht passende platten- und walzenmaterial namhaft macht. Mancher wird sich dadurch vielleicht bewogen fühlen, — wenn auch nur privatim — einen versuch anzustellen. Ich will hier nun eine möglichst große anzahl von platten und walzen in allen sprachen und gattungen anführen, diese aufnahmen besprechen und eventuell ihren wert für den neusprachlichen unterricht hervorheben. Ich brauche kaum zu sagen, daß ich bei diesem unternehmen ganz und gar *unabhängig* bin und *nur* das wohl der wissenschaft im auge habe. Wenn ich eine derartige rundschau veröffentliche, so geschieht dies also nicht zur reklame für eine oder mehrere fabriken, sondern um der angewandten phonautographie — also einem speziellen gebiete eines speziellen gebietes der phonetik — nützlich zu sein. Die *objektivität der kritik* betone ich durchaus. Nur eine kritik, bei der vorzüge und fehler gleichermaßen hervorgehoben werden, ist zulässig und hat einen wissenschaftlichen wert. Wenn man in manchen phonokritiken zum beispiel liest: „... X versteht alles in erschütternder weise zur darstellung zu bringen und das düstere bild des poeten im hörer zur lebensvoller plastik erstehen zu lassen ...“ Oder: „... Hier feiert die ausgelassenste fröhlichkeit in herzerquickendem humor ihre triumphe und zwingt zum miterleben ...“ usw., so ist leicht begreiflich, warum mancher in bezug auf kritik skeptisch wird. Besonders hervorheben möchte ich, daß eine aufnahme nicht nur von mir mehrmals in bezug auf inhalt, deutlichkeit, lautheit, natürlichkeit und pädagogischen wert geprüft, sondern zugleich pädagogen und laien, auch ausländern, vorgeführt wird. Es handelt sich also hier meistens

um ein *kollektives* urteil, was einen gewissen wert hat. Wird eine aufnahme als vorzüglich oder perfekt bezeichnet, so ist selbstredend die meinung: *insoweit der heutige stand der technik es ermöglicht.* Wir als erste erkennen die fehler unserer heutigen apparate an.

Meine besprechungen bezwecken also, die aufnahmen nicht nur in phonautographischen und in phonetischen, sondern besonders in *pädagogischen* kreisen, denen die fachzeitschriften des sprechmaschinenwesens nicht so leicht zugänglich sind, systematisch und periodisch bekannt zu machen. Der inhalt dieser aufnahmen kann in jedem idiom, in prosa oder poesie, ernst oder heiter sein. Ausnahmsweise werden gesungene oder bespielte platten oder walzen behandelt, deren inhalt für den unterricht ein besonderes interesse bietet, wie z. b. berühmte volks-, soldaten-, kirchen- usw. lieder, die für das betreffende volk eine *kulturelle* bedeutung haben. Der interessent hat in den die aufnahme begleitenden sachlich kritisirenden und räsonirenden bemerkungen eine stütze für die auswahl des für ihn in betracht kommenden stückes. Die anzeige einer aufnahme enthält: die laufende nummer, den titel des stückes, den namen des verfassers oder komponisten, den namen des vortragenden, sowie auch die firma, den preis, das format und sonstige bemerkungen, so daß sich der interessent ohne schwierigkeit das gewünschte kommen lassen kann.

Sämtliche arten des neusprachlichen unterrichts, also der selbstunterricht wie der schulunterricht, werden berücksichtigt. Die schule kommt hier in ihren verschiedenen abstufungen (volks-, höhere-, hochschule usw.) in betracht. *Alle* sprachen werden berücksichtigt, insoweit aufnahmen vorhanden sind. Wegen der richtung dieser zeitschrift werde ich jedoch den aufnahmen in französischer oder englischer oder deutscher sprache besondere aufmerksamkeit schenken. Da diese rubrik gleichzeitig auch in mehreren ausländischen pädagogischen zeitschriften erscheint, so wird der interessent in einem dieser organe hier etwa fehlende auskunft finden. Übrigens bin ich gern bereit, jede diesbezügliche anfrage entweder privatim oder, wenn sie von allgemeinem interesse ist, hier zu beantworten. Zum schluß möchte ich sagen, daß ich *schon lange* beabsichtigt habe, diese rundschau zu veröffentlichen. Leider habe ich bei der ausführung meines planes große hindernisse gefunden. Sie rührten hauptsächlich von der schwierigkeit her, das material zusammenzubringen. Ich war ganz erstaunt, wie wenig interesse die fabriken meinem vorschlag entgegen brachten, mich bei der sache durch zusendung von aufnahmen, katalogen usw. zu unterstützen. Nach wiederholten auseinandersetzungen in der fachpresse habe ich endlich die verschiedenen fabriken von der rein wissenschaftlichen richtung meiner bestrebungen überzeugen können, so daß nach und nach meine wünsche erfüllt worden sind. Zuerst die Beka-, dann die Favorite-, die Edison-, die Pathé- und die Deutsche grammophon-gesellschaft schickten mir aufnahmen zur besprechung sowie

kataloge nebst den monatlichen supplementen. Allen diesen firmen meinen verbindlichsten dank. Andere gesellschaften werden hoffentlich dem guten und lobenswerten beispiele folgen!

Um die lehrer möglichst genau über die gesamte bewegung betreffs der einführung der phonautographischen apparate auf dem laufenden zu halten, werde ich in dieser rubrik außer der besprechung der aufnahmen auch alles andere berücksichtigen, was sich auf diese frage bezieht, wie z. b. fachlitteratur, vorträge, berichte usw.

* * *

Bei der bestellung einer platte oder walze ist stets die laufende nummer *und* der name der fabrik anzugeben. (N. B. — Nicht *jede* platte darf man bei der bestellung *grammophon*platte nennen, weil das wort *grammophon* eine gesetzlich geschützte warenbezeichnung ist, daher nur das fabrikat einer bestimmten firma — der Deutschen grammophon-gesellschaft — andeutet.)

Das zeichen { bedeutet, daß die platte doppelseitig ist.

Das *format* versteht sich in cm und bezieht sich bei den platten und walzen auf den durchmesser.

Mit *dauer* ist die zeit gemeint, welche für die *normale*, durch das sprach-, gesang- oder musikstück selbst bedingte vortragsweise notwendig ist.

* * *

Besprechungen.

{ 1—8010. *L'aveugle et le paralytique* . . . .
{ 1—8012. *La lanterne magique* . . . . . . } FLORIAN.

Vorgetragen von herrn Garry von der *Comédie française*.
Favorite Record; m. 3; 25,5.

Nr. 1—8010. — Um seine landsleute vom werte der nächstenliebe zu überzeugen, erzählte Konfuzius die geschichte des blinden und des lahmen. Der lahme lag hilflos auf der straße. Er litt sehr, aber noch unglücklicher war der blinde, der weder führer noch stütze hatte und jeder gefahr ausgesetzt war. Als sich eines tages der blinde herumtappend fortschleppte, traf er den lahmen und machte ihm den vorschlag, ihr unglück zu vereinigen. Er wollte den lahmen tragen und sich von ihm führen lassen . . . *Je marcherai pour vous et vous y verrez pour moi. Dauer*: Min. 2,7.

Nr. 1—8012. — Jacqueau war ein sehr kluger affe und konnte allerlei kunststücke ausführen. Als eines tages sein meister in der kneipe zechte, lud er sämtliche tiere der stadt ein, in das theater zu kommen. Er wollte ihnen — wie sein meister den menschen — die *Laterna magica* vorführen. Alles umsonst, nur für die ehre . . . Das

theater war bald besetzt. Jacqueau hält zuerst eine rede — die so langweilig ist wie eine rede in der akademie —, steckt ein glas in die *laterna,* und mit der größten begeisterung beschreibt er die schönen bilder ... Der saal ist ganz dunkel ... Einige tiere beschweren sich, daß sie nichts sehen können ... Aber Jacqueau merkt nichts davon und spricht immer weiter. Er hatte nämlich vergessen ... die laterne anzustecken! ... *Dauer*: Min. 2,21.

Bei beiden nummern ist die wiedergabe sehr deutlich, da die stimme des vortragenden zur aufnahme geeignet ist. Diese fabeln hatte ich weder gelesen noch gehört, konnte aber schon bei der ersten vorführung . den ganzen inhalt ohne schwierigkeit verstehen und künstlerisch genießen.

Der gegensatz zwischen dem ernsten, traurigen inhalt der nr. 1—8010 und dem heiteren inhalt der nr. 1—8012 hebt noch den wert dieser platte. Es ist derselbe vortragende, aber welch andere stimme und welch andere vortragsweise! Es wäre empfehlenswert, in dem unterricht mit nr. 1—8012 anzufangen und erst nach bearbeitung derselben zu nr. 1—8010 überzugehen. Der stoff sowie der vortrag lassen sich nämlich ohne besondere schwierigkeiten aneignen. Die beschreibung der eigenschaften Jacqueaus, die einladungsrede vor dem theater, die begeisterte beschreibung der wunderschönen bilder, die die tiere hätten sehen sollen, die bemerkungen der tiere und endlich die angabe der ursache des ganzen unglücks hat monsieur Garry sehr fein und ohne deklamatorische übertreibung vorgetragen.

Beide nummern sind wegen des inhalts und der vortragsweise für den unterricht geeignet und können nur empfohlen werden.

1—8007. *Extrait du Monologue de Don Carlos* . . V. HUGO.
Vorgetragen von herrn Garry von der *Comédie française.*
Favorite Record; m. 2; 25,5.

Auszug aus der wohlbekannten szene des IV. aufzugs von *Hernani.* Die aufgenommenen verse sind: 1—12, 29—32, 45—52, 61—68, 125—128, also im ganzen 37. Deutliche und laute wiedergabe. Die vortragsweise ist *vieux style,* d. h. stark deklamatorisch, ist aber bis zu einem gewissen grade durch die art des stückes selbst bedingt und begünstigt. Es existiren von dieser aufnahme nicht mehr viele exemplare, da die platte wegen ihrer starken nebengeräusche und einiger anderen fehler von der Favorite-gesellschaft aus dem detailhandel zurückgezogen wurde. Die platte ist trotz alledem brauchbar. Hat man sie kaufen können, und besitzt man einen guten apparat, so stecke man ein kleines tuch in den trichter. Die nebengeräusche werden dadurch bedeutend reduzirt. *Dauer*: Min. 2,37. Kann vorzügliche dienste besonders in seminaren bei lektüre-, vortrags- u. ä. übungen leisten.

{41975. *Belsazar* . . . . HEINE.
{41976. *Uriel Acosta* . . . . . . GUTZKOW.

Vorgetragen von herrn Max Montor vom deutschen schauspielhause, Hamburg.

Grammophone Record; m. 5; 25.

Nr. 41975. — Enthält das ganze gedicht. Sehr laut. Die deutlichkeit leidet nur manchmal durch das ausbleiben mancher auslautenden konsonanten. Dieser mangel ist jedoch durch die prachtvolle rezitation reichlich kompensirt. Von deutschen und ausländern stets mit beifall bei meinen vorführungen aufgenommen. *Dauer*: Min. 2,28. Für sämtliche gattungen des neusprachlichen unterrichts geeignet. „Ich las das gedicht vor, ließ es vorlesen und deklamiren; dann legte ich die platte auf den teller und ließ den apparat vortragen. Wie anders gestaltete sich dann der vortrag der schüler! Es war eine freude anzuhören, wie die schüler bestrebt waren, die feinsten nüancen nachzuahmen." (Žlábek; II. böhm. staatsrealschule; Brünn, Mähren.)

Nr. 41976. — Enthält die ganze rede (68-verse) von Uriel: „Ich wäre christ? Soll mir ein frecher spott die hintertür des falschen mitleids öffnen" usw. (II. aufzug, 7. szene.) Sehr laut. Ohne text nicht deutlich, da sehr schnell und hastig gesprochen. Die hast in der rezitation ist übrigens durch das stück selbst bedingt, weil Uriel wegen der anschuldigung seiner glaubensgenossen außer sich ist. Charaktervolle interpretation. *Dauer*: Min. 3.

Marburg a. L. G. PANCONCELLI-CALZIA.

VERALTETE AUSDRÜCKE.

Zu dem aufsatz von O. Schulze in heft 6 macht uns Miss B. Robson, M. A., in Edinburg aufmerksam auf ein buch, das von prof. Jeanroy in seinen vorlesungen im edinburger ferienkursus empfohlen wurde und Miss Robson vortrefflich scheint: Huguet, *Petit Glossaire des Classiques français;* Paris, Hachette, 1907; preis 5 fr.

W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein realienbuch, das auch für den aufenthalt in England und insbesondere den besuch von Cambridge — mit oder ohne teilnahme an dortigen kursen — einen wertvollen begleiter bildet, hat K. Breul soeben u. d. t. *Students' Life and Work in the University of C., two lectures* (Cambridge, Bowes & Bowes; 1*s.*) erscheinen lassen.

Herr prof. Regel in Halle empfiehlt ferner noch folgende hotels usw.: The Palace Hotel, Fort-William; Baikie's Temperance Hotel, Glasgow; Storey's Temperance Hotel, Keswick; Dixon's Temperance Hotel, Ambleside; Christopherson's Temperance Hotel, Windermere; Dale's Temperance Hotel, Warwick; The Moat Commercial Rooms, Rugby; Mrs. Simmons, Holinden, Swanmore Road, Ryde, I. W.

W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. DEZEMBER 1908. Heft 8.

FRANZÖSISCHE MALEREI UND FRANZÖSISCHE LITTERATUR IM XIX. JAHRHUNDERT.

Eine parallele.[1]

Meine damen und herren! Es kann bei der kürze der gegebenen zeit natürlich nicht meine absicht sein, Ihnen auch nur in den größten zügen ein jahrhundert französischer malerei darzustellen; ebensowenig ist es mir möglich, allen zusammenhängen, die zwischen ihrem werdegange und dem der gleichzeitigen litteratur bestehen, in auch nur einigermaßen vollständiger weise nachzugehen.

Den zwecken dieser unserer versammlungen entsprechend habe ich die schule, den unterricht im auge, *den* fremdsprachlichen lehrbetrieb, der eine möglichst eingehende kenntnis von Frankreich und England, von französischer und englischer kultur übermitteln will. Ich möchte an ein paar beispielen zeigen, wie man bei gelegentlichen streifzügen in das gebiet der kunst denselben bestrebungen, denselben kämpfen und idealen begegnet und als *grund* dafür dieselbe weltanschauung feststellen kann, die das litterarische schaffen bestimmen.

Nicht, daß ich den unterricht mit einer zusammenhängenden kunstgeschichte belasten möchte. Selbst die litteraturkunde beschränkt sich wohl darauf, im anschluß an die meisterwerke, die wir lesen, die stellung der führenden geister in der allgemeinen entwickelung zu zeigen, festzustellen, was

[1] Vortrag, gehalten auf dem philologentage in Hannover am 9. juni 1908.

sie und ihr schaffen der vergangenheit verdanken, was sie ihrer eigenen zeit bedeuten, was sie für die zukunft wirksames hinzutun. So kann auch ein *über*blick wenigstens über die bedeutsamsten der in der kunst einander ablösenden bestrebungen gewonnen, ein einblick in ihr *wesen* und ihre *gründe* gegeben werden. Und es kann das in anknüpfung an bekannte werke, die in wiedergaben jedermann zugänglich sind, im anschluß an einige große namen geschehen, die, wie Watteau, Greuze, David, Delacroix, Millet, Puvis de Chavannes, in der lektüre, der geschichte, in museen und ausstellungen dem schüler entgegentreten.

Der nutzen solcher betrachtungen scheint mir ein doppelter, ein besonderer und ein allgemeiner. Ein *besonderer*: Mögen sprache und litteratur auch das beste, das unentbehrliche mittel sein, um leben, charakter, wesen eines fremden volkes zu erfassen. Als *ergänzung* nicht nur, auch als wertvolle *erläuterung* kommen alle anderen äußerungen des schaffenden geistes hinzu. In der litteratur lassen schneller hervorgebrachte und schneller vergehende erzeugnisse zuweilen die allerverschiedensten elemente einer gärenden bewegung durcheinanderwirbeln. Deutlicher und durchsichtiger tritt dann wohl das wesen einer weiterentwickelung oder eines umschwunges auf *solchen* gebieten zutage, wo — wie in der bildhauerei, wie besonders in der baukunst — material und zweck und äußere verhältnisse einen *bedächtigeren* fortschritt, ein *langsameres* anpassen an die forderungen des tages bedingen. Und selbst die malerei, die an beweglichkeit zuweilen der litteratur nahe kommt, scheint mir oft klarer als diese — weil inhalt und ausdrucksmittel einfacher sind — die gründe, die ziele, die fort- und rückschritte einer bewegung, das charakteristische einer epoche erkennen zu lassen. Delacroix und David z. b., in einigen für ihr wesen bezeichnenden gemälden einander gegenübergestellt, zeigen das verhältnis der romantik zum klassizismus klarer, auf jeden fall bündiger und übersichtlicher, als es durch vergleich etwa Victor Hugos mit irgend einem vertreter des ausgehenden 18. jahrhunderts dargelegt werden könnte.

Noch größer scheint mir der *allgemeine* nutzen, der

bildende wert solcher betrachtungen zu sein, die über die enge des faches einmal hinausgehen. Dem schüler kann gezeigt werden, daß wirklich tiefgehende wandlungen, die er in der litteratur festgestellt hat, wie etwa der übergang von der romantik zum realismus, sich auch auf *allen anderen* gebieten der kultur, in lebensauffassung und lebensführung geltend machen. Er wird zum bewußtsein eines inneren zusammenhanges aller dieser äußerungen gelangen, eine ahnung von ihrem wahren wesen bekommen, überhaupt angeregt werden, das gesetzmäßige im wechsel der erscheinungen zu finden und grund und ursache dafür zu suchen. Die abhängigkeit der dinge und der gedanken, der zeiten, der menschen und der völker voneinander wird ihm aufgehen. Und das möchte ich das erwachen des historischen, des wissenschaftlichen sinnes nennen, den anzuregen wir unser teil beitragen sollen und können.

Eine solche tiefgreifende bewegung, die fühlen und denken einer ganzen zeit ergreift, ist für Europa die rückkehr zur antike in der zweiten hälfte des 18. jahrhunderts. Die deutschen spüren ihr wirken, seit Winckelmann und Lessing, in dem umschwunge ihrer ganzen litteratur; in französischer kunst und dichtung sind Gluck, David, André Chénier ihre hauptvertreter. Wir müssen bei ihr verweilen, nicht nur, weil sie erst im 19. jahrhundert allmählich ausebbt, auch weil sie uns allein die reaktion der romantik verstehen läßt.

In Frankreich, wenn auch nicht tiefer und stärker, so doch allgemeiner als bei uns, macht sich die bewegung nicht nur in der poesie und der musik, in malerei und skulptur, in philosophie und politik geltend. Sie zeigt sich im öffentlichen wie im privaten leben. Panthéon und Madeleine tragen denselben charakter wie die privathäuser; die möbel verlieren die rundung des rokoko und nehmen die steifen formen, den *style simple et noble du bel antique* an. Davids porträt der Mme Récamier zeigt uns die damen in griechischem gewande; die stöckelschuhe sind verschwunden, und der schlichte haarknoten ersetzt die puderperücke. Bei den *soupers à la grecque*, die frau Vigée-Lebrun gibt, trägt man den lorbeerkranz im haar und schlägt die goldene leier. Alles das erreicht mit der

revolution seinen höhepunkt; aber jahrzehnte vorher hat Diderot schon den beginn dieser richtung in den flüchtigsten launen der mode, wie in moral, lebensführung und ausdrucksweise feststellen können. Und es ist das keine maskerade, es ist ernst, es ist einheitlicher ausdruck einer ganzen zeitstimmung.

Man gibt als grund dieser bewegung gewöhnlich die begeisterung an, welche die archäologischen funde und forschungen um die mitte des jahrhunderts hervorriefen. Die ruinen von Pästum wurden 1745 wieder entdeckt, die grabungen in Pompeji und Herkulanum 1751 aufgenommen. Gewiß, der einfluß dieser ergebnisse ist gewaltig, in Frankreich wie in Deutschland. Winckelmanns berichte über die funde werden gleich nach dem erscheinen übersetzt, seine *Geschichte der kunst des altertums* wird auch künstlern und schriftstellern jenseits des Rheins ein evangelium. Zahlreiche sammelwerke, besonders der *Recueil* des grafen Caylus,[1] verbreiten die neugewonnenen kenntnisse; der roman des gelehrten Abbé Barthélemy: *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce* (1788) trägt sie in die weitesten schichten des volkes. So tiefgreifende soziale veränderungen aber zu erklären, dazu reichen die äußeren ereignisse nicht aus.

Zweierlei muß von vornherein betont werden. So gewaltig der umschwung von der ersten zur zweiten hälfte des jahrhunderts in Frankreich ist, der größere einfluß der antike bringt kein wesentlich *neues*, kein dem volkstum *fremdes* element, wie bei uns deutschen, in kunst und litteratur hinein. Und ferner: so ausschließlich gegen ende des 18. jahrhunderts der ausdruck alles geistigen vom altertum beeinflußt wird, *der* gegensatz, den die anderen nationen empfinden, den ihre besten geister, oft zum schaden ihres eigenen wesens, überwinden müssen, der gegensatz zwischen *antik* und *national* kommt den franzosen gar nicht zum bewußtsein.

Abstammung und geistige eigenart erklären uns, warum die franzosen sich immer eng mit dem altertum, besonders mit Rom verbunden gefühlt haben, warum ihre litteratur, ihre

[1] Über diese und ähnliche werke, über die ganze bewegung, s. Bertrand, *La Fin du Classicisme.* Paris 1897.

kunst seit der renaissance nie aufgehört haben, sich an diesem vorbilde zu inspiriren. So verschieden zwar, wie nach der zeit, nach dem allgemeinen stande der bildung und nach der erziehung des einzelnen die *begriffe* vom wesen der antike sind, sind auch die *stoffe*, die kunst und litteratur ihr entlehnen, ist der einfluß, den sie auf die *form* ausübt. Immer aber ist die beziehung zwischen der kunst und der allgemeinen zeitstimmung vorhanden. Die zweite hälfte des 18. jahrhunderts bedeutet daher für Frankreich nicht eigentlich eine rückkehr zur antike, nur die vertiefung, die verstärkung, die verallgemeinerung einer richtung, die stets zu erkennen war. Und Davids kunst ist keine reaktion gegen die Watteausche, sofern der nationale geist in frage kommt: sie ist genau wie diese spiegel und verkürzte chronik ihrer zeit.

Lebruns steife mythologie hatte das *Grand Siècle* beschlossen. Mit den lachenden werken eines Natoire und Pater sucht sich die regentschaft für die heuchelei zu entschädigen, die sie während der letzten jahre Ludwigs und der Mme de Maintenon üben mußte. Man *bleibt* in der mythologie und im altertum, aber nicht minder in der stimmung *seiner* zeit. Rosige amoretten, arkadische schäfer bevölkern dementsprechend die bilder Watteaus. Nach „Kythera“ geht die fahrt, dem heiligtum der Venus, und diese göttin herrscht jetzt unumschränkt. Eine heidnische freude geht durch die bilder der Lancret und Pater, der Boucher und Fragonard, die die paläste der adligen, die hôtels der finanzleute schmücken. Aber unter dem durchsichtigen antiken gewand schildern sie nur die anmut und eleganz, die schönheit, heiterkeit und frivolität ihrer zeit.

Eine tiefgreifende veränderung tritt in der zweiten hälfte des 18. jahrhunderts ein, aber kein *wesentlich* neues element kommt damit in die kunst. Daß die begeisterung für die antike besonders hell aufflammt, das mögen äußere ereignisse erklären. Daß aber so ganz andere seiten des altertums in die beleuchtung rücken, daß an die stelle des freudigen epikuräertums die strenge lebensauffassung des Kato und Seneka tritt, daß man sich, in der extase, für wirkliche römer und spartaner halten kann, das ist eine folge der ganzen zeitstimmung,

die die nationalen ereignisse herbeigeführt und bereitet haben. Viel pathos ist dabei und erklärt, warum die begeisterung hier weniger dauerndes schafft, als in unserer deutschen klassischen litteratur; aber dies pathos ist ureigenster charakter einer ganzen generation.

Die kunst spiegelt nur den allgemeinen wandel wider. In das heidnische treiben, den fröhlich ausgelassenen ton der genießenden klassen klingt das dumpfe grollen der herannahenden revolution. Das denkende, arbeitende bürgertum, das im stillen die grundlagen der modernen wissenschaft legt, kommt seinerseits zu wort. Wie die bürgerliche komödie, schildern Chardins gemälde uns den *tiers-état,* der sich schon zum antritt der herrschaft bereit hält, in seinen bürgerlichen tugenden, seinem familienleben. Mit Greuze kommt der Rousseausche zug nach belehrung und besserung, der auch von England, Shaftesbury und Hogarth, herüber weht, in die französische malerei: *Rendre la vertu aimable, le vice odieux, le ridicule saillant, voilà le projet de tout honnête homme qui prend la plume, le pinceau ou le ciseau,* sagt Diderot in einem seiner *Salons.*[1] Es ist die zeit, wo Monthyon den tugendpreis stiftet und die Académie als preisaufgabe gibt: *Epître d'un père à son fils sur la naissance d'un petit-fils.* Rückkehr zur natur, familiensinn, bürgertugend, *vertu* in dem alten sinne der *virtus,* das sind von jetzt ab die schlagworte.

Und sie bereiten die Davidsche kunst vor. Ist diese das gerade gegenstück der rokokomalerei, so unterscheidet sie sich doch nicht *mehr* von ihr als die jetzige zeit von der regentschaft. Antik sind beide, nur in verschiedenem sinne. Die grazien sind entflohen; namen von tyrannenmördern und republikanern, Szävola, Brutus, Thraseas, Kato, ertönen im konvent, wo rauhe männer sich „römer“ anreden, ertönen von der kanzel wie von der bühne.

Das Paris der revolution *will* ein Sparta, *glaubt* das Rom der alten republikanischen strenge und zucht zu sein. Die generation ist an Rollin groß geworden, der die barbarische

---

[1] Muther, *Geschichte der malerei im 19. jahrhundert.* München 1893. I. band.

strenge Lykurgs gepriesen, an Montesquieu, der Roms armut und sittenreinheit als grund seines emporkommens hingestellt hat. Das pathos eines Rousseau vor allem, trotzdem er ein schiefes bild vom altertum gibt, trägt die ideen, die er aus seiner jugendlektüre, *Plutarch* und *Tacitus* gesogen, in die weitesten kreise. Die redner der revolution, schriftsteller, maler und bildhauer, David vor allen, sind seine begeisterten schüler.

Die revolution stellt alle geistigen kräfte in ihren dienst. Wie der konvent die theater republikanisiren, daraus *une école de mœurs* machen will, so erklärt es David vor der nationalversammlung als ziel der malerei: „durch beispiele von heldenmut und bürgerlichen tugenden die seele des volkes zu elektrisiren, in ihr alle leidenschaften des ruhms und der hingebung an das vaterland zu erwecken.“ Und er schafft den „schwur der Horatier“, stellt „Brutus“ dar, wie er die liktoren an der leiche seiner söhne empfängt. *Das* ist jetzt das wahre altertum, das die kunstwerke, die ihm eines freien volkes würdig scheinen. Dem „monarchischen schlendrian“, den die Boucher und Fragonard verherrlichen, ist ein gewaltsames ende gemacht worden.

Jacques-Louis David ist der überzeugteste, der folgerichtigste vertreter dieser ganzen bestrebungen, wie er der fanatiker der republikanischen ideen ist. Im deklamatorischen pathos kommt André Chénier ihm zuweilen nahe; was aber die einheit der persönlichkeit anbetrifft, ist kein vergleich zwischen den beiden möglich. Chéniers naturgefühl ist die sentimentalität Rousseaus, die landschaft Watteaus, das idyll der alten; seine liebe ist die galanterie des 18. jahrhunderts, Horaz und Ovid; seine gesinnungsgenossen sind die Clodion, die Houdon in ihren statuetten und schlanken göttinnen.

Wie *ganz* anders greift David ins moderne leben hinein. Ein echter künstler, von kraft und feuer und robustem selbstvertrauen, schafft er dauerndes überall da, wo die gegenwart ihn begeistert, in seinen porträts und den darstellungen aus der revolution, dem „tode Lepelletiers“ und „Marat“, dem energischen kopfe des jungen Bonaparte und den großen bildern aus dem empire.

Aber *beide*, Chénier wie David, zeigen, warum diese bewegung es zu nichts großem, eigenem, lebenswahrem, warum sie es nicht zu einer neuen renaissance bringen kann. In dem kunstmanifest des dichters, dem poème *l'Invention*, scheint es uns manchmal schon wie von der romantik her zu klingen:

Les coutumes d'alors, les sciences, les mœurs
Respirent dans les vers des antiques auteurs,
Leur siècle est en dépôt dans leurs nobles volumes.

Oder:

Et sans suivre leurs pas, imiter leur exemple,
Faire en s'éloignant d'eux avec un soin jaloux
Ce qu'eux-mêmes ils feraient, s'ils vivaient parmi nous.

Dem hat selbst ein Zola beigestimmt. Aber wenn das *ganze* leben, der *theorie* nach, dem dichter stoff und gegenstand zu bieten würdig scheint, er kommt doch zu dem schlusse:

Sur des pensers nouveaux faisons des vers antiques,

und da trennt sich die neue generation von ihm, die die form in dem stoffe findet, dem neuen gedankeninhalt auch die neue form schaffen will.

Ebenso steht es mit David. Ein ganz anderer als der kraftvolle lebensdarsteller, der kühne schilderer seiner zeit, die ihm ihre gestaltung *aufdrängt*, ist der künstler in seinen antiken stoffen, den werken, die *er* seinen sogenannten gelegenheitsbildern bei weitem vorzieht. Hier klügelt und berechnet er wie Chénier; sie vorzubereiten kopirt er bas-reliefs und gemmen, wie der dichter wörter, wendungen, versteile, refrains sammelt, um seine verse antik zu gestalten. Steif und pathetisch, gemalte skulptur sind die „Horatier". In den „Sabinerinnen" verwischt der maler jeden charakteristischen zug seiner modelle, indem er sie nach alten gemmen „korrigirt". Was das aufblühen einer vom wahren antiken geiste beseelten modernen kunst verhindert, das ist das wesensprinzip des klassizismus, der autoritätsglaube, die nachahmung, die das ende des 18. jahrhunderts weit tyrannischer beherrschen als den anfang. Und das erklärt uns, warum ein moderner künstler wie Raffaëlli, der soeben die *Promenades d'un Artiste au Musée du Louvre* veröffentlicht, vor Watteau, Boucher und

Fragonard schwärmt, vor David und seinen schülern kehrt macht. Das altertum inspirirt sie beide, die einen aber zu freiem schaffen, die anderen zu äußerlichster nachahmung.

Das empire setzt in gewissem sinne den geist der revolutionszeit fort, nur daß, wie V. Hugo es nennt, *Rome remplaçait Sparte.* Länger aber konnte man das nationale leben nicht in die alten formen hineinpressen. Sie waren zu eng geworden für das neue geschlecht, für das neue gefühlsleben, das Rousseau vorbereitet, das die blutigen ereignisse von jahrzehnten reif gemacht hatten. Mit einer neuen weltanschauung mußte eine neue kunst aufkommen.

Die kriege der revolution, Napoleons glanz riefen zuerst zur darstellung der gegenwart. Antoine-Jean Gros malt den jungen general auf der brücke bei „Arcole“, im pestlazarett bei „Jaffa“, in der schlacht bei den „Pyramiden“. *Er* beginnt den napoleonkult, den die Isabey, Charlet, Raffet fortsetzen, den die geschichtschreiber und dichter, Thiers und Ségur, Béranger und V. Hugo in die litteratur einführen werden. David siegt allerdings noch einmal; er bringt seinen bewunderer Gros wieder zur verachtung der „gelegenheitsbilder“; gegen ende seines lebens kehrt dieser mit „Herkules, der Diomedes seinen pferden zum fraße vorwirft“, zur schönen linie, zur marmormalerei zurück. Erst kühneren, selbstbewußteren geistern gelingt die folgerichtige durchführung ihrer ideen.

Lamartine schildert uns in den *Préfaces* seiner *Méditations*, wie er von der nachahmung der alten, von der bewunderung der zeitgenössischen dichterlinge allmählich zur wahren poesie, zur natur und der stimme des eigenen herzens geführt wird. Er nimmt das verdienst für sich in anspruch, mit dem griechischen Olymp gebrochen zu haben. In einem hat er recht: nur ganz allmählich vollzog sich das für ihn wie für seine gesinnungsgenossen. Die junge generation, dichter und maler, unterschied sich in ihren anfängen weder in ihren vorwürfen noch in ihrer formensprache von der vorangehenden. Am besten zeigt das V. Hugo, der einige der beiträge, die er 1819—21 dem *Conservateur littéraire* gegeben, in *Littérature et philosophie mêlées* abdruckt. Wie weit ist der bewunderer Delilles, der verächter Miltons und Shakespeares, der kritiker,

der Chéniers zahme neuerungen für geschmacklosigkeiten erklärt, noch von den ideen der *Préface de Cromwell* entfernt. Ganz allmählich nur und nach langer vorbereitung löst sich eine bewegung von der anderen ab.

Man mag die einzelnen für die romantik bezeichnenden elemente betonen, wie man will, das charakteristische bleibt, was sich erst zwischen 1820—30 allmählich klarer und klarer herausschält, das verlangen nach künstlerischer *freiheit.*

Gewiß, der romantismus war nach der vernünftelei des 18. jahrhunderts eine wiedergeburt des religiösen gefühls; aber dieser umschwung setzt lange vorher, und nicht erst mit Chateaubriand ein. Er war eine rückkehr zur natur; aber diese beginnt mit Rousseau und vertrug sich wohl mit dem altertum. Und er war nach der zeit einer faden galanterie, der obszönität der Crébillon, von der sich auch Chénier nicht frei hält, wieder eine verherrlichung der liebe als der alles beherrschenden leidenschaft. Aber auch hier war die *Nouvelle Héloïse* vorangegangen und konnten die alten — ich erinnere nur an den chor der Thebaner "Ἔρως ἀνίκατε — die muster sein. Auch der mut, seine klagen in die welt zu schreien, sein streben und irren und leiden, das *moi* nackt den blicken zu enthüllen, war schon mit Jean-Jacques gekommen und hatte André Chénier nicht gefehlt.

Von allen diesen, für die lyrik allerdings wesentlichen elementen ist manches schon im jahre 1820, wo die selbsterkenntnis des neuen beginnt, wieder verbraucht und hinfällig. Sie alle erklären uns nicht das der jetztzeit eigenartige, das, was die bewegung als einen umschwung bezeichnet im denken und fühlen einer ganzen generation.

Die *freiheit der künstlerischen individualität*, das ist die leitidee, die sich aus den oft krausen gedankengängen, allmählich immer klarer, bei V. Hugo losringt. Die vorrede zu den *Odes et Ballades* (1826), die *Préface de Cromwell*, die der *Orientales* (1829) sind etappen auf dem wege zu *Hernani*: *Tout est sujet, tout relève de l'art, tout a droit de cité en poésie,* und: *le romantisme, c'est le libéralisme en art.* Alles hat recht auf künstlerische darstellung, dem künstler steht die freiheit

der behandlung zu, das ist die litteratur-, das ist die kunstauffassung des 19. jahrhunderts.

Die musiker und bildhauer, die maler und die dichter sind derselben begeisterung voll. David d'Angers und Rude wollen auch dem marmor leben einflößen, Berlioz begeistert sich an Shakespeare und Goethe. *Shakespeare me foudroya,* sagt dieser in seinen *Mémoires: Son éclair, en m'ouvrant le ciel de l'art avec un fracas sublime, m'en illumina les plus lointaines profondeurs. Je reconnus la vraie grandeur, la vraie beauté, la vraie vérité dramatique. Je mesurai én même temps ... la pitoyable mesquinerie de notre vieille Poétique de pédagogues et de frères ignorantins.*

Die *pitoyable mesquinerie,* das ist das vernünfteln und das moralisiren in der kunst; das sind die abgedroschenen stoffe, die *race d'Agamemnon*; das sind die regeln und beschränkungen, die gerade linie, die edle ruhe und die künstlich abgetönte farbengebung. Die *Jeune France,* wie Gautier sie nennt, verfolgt das alles mit tödlichem hasse, mit solcher leidenschaft, daß sie endlich selbst wieder eine andere reaktion heraufbeschwören muß.

Auch in der malerei ist das wesentliche des romantismus die verneinung der absoluten schönheit, die ablehnung von gesetzen, die die älteren aus dem wesen der kunst gebildet und für die ewigkeit festgelegt zu haben glaubten. Jugendliche, lebenskräftige naturen bäumen sich gegen das joch auf; sie fühlen sich befähigt und berechtigt, die urewigen fragen nach ziel und zweck und inhalt des daseins aufs neue zu stellen und in einer ihnen eigentümlichen, sie befriedigenden weise zu lösen.

Was für die litteratur V. Hugo, das war für die malerei Delacroix, vielseitig, feurig wie jener, maler, musiker, dichter, glänzender schriftsteller. Seine werke fanden dieselben freunde und gegner, die sich in der theaterschlacht um *Hernani* gegenüber standen.

Auch hier setzte um 1820 bewußt die bewegung ein: Géricaults *Radeau de la Méduse* wurde 1819, *Dante et Virgile* von Delacroix 1822 ausgestellt.

Alles ist auf Géricaults bildern leben, bewegung, leiden-

schaft. Die reiteroffiziere der großen armee und in wildem rennen dahinstürmende rosse. Auch das „Floß der Medusa“ wählt den augenblick der größten, wildesten, leidenschaftlichsten erregung, den augenblick, wo die letzten der schiffbrüchigen, die hunger und kälte entmenscht haben, in der ferne das rettende segel erspähen. Rings um sie das finster grollende meer, fern am horizonte ein sonnenstrahl, der in das unheimliche dunkel hineinleuchtet. — Ganz ähnlich in der stimmung ist die „Dantebarke“ aus dem VII. gesange der *Hölle*: Während die übrigen verdammten sich mit nägeln und zähnen an dem schwankenden schifflein festzukrallen versuchen, wird Filippo Argenti, den Virgils fuß fortgestoßen hat, von einem seiner genossen zerfleischt:

„Und bald darauf sah ich dergleichen fetzen
aus jenem machen von den schmutz’gen scharen,
daß gott ich drum noch lobe und ihm danke.“

Im hintergrunde strahlt die stadt mit ihren rötlich leuchtenden moscheen, „purpurn, als wenn sie aus dem feuer käme.“ So sehr komposition und farbengebung noch den anfang der bewegung bezeichnen, man erkannte das neue leben, den neuen geist: *D’où vient-il? Je ne connais pas cette touche-là*, rief David erstaunt aus.

Der unzweifelhaft begabtere Géricault starb zu früh; Delacroix hat durch wort und tat seine ansichten verfochten: Ein romantiker? fragt er: *Si l’on entend par mon romantisme la libre manifestation de mes impressions personnelles, mon éloignement pour les types invariablement calqués dans les écoles et ma répugnance pour les recettes académiques, je dois avouer que je suis romantique.* In der tat, vergleichen Sie David und Delacroix, die „Sabinerinnen“ etwa und das „gemetzel von Chios“, und Sie erkennen die kluft, die zwischen dem müden klassizismus und der jugendlichen romantik gähnt.

In Delacroix’ laufbahn zeigt sich so recht das auf und ab, die erfolge und fehlschläge, auch das ende der neuen bewegung. Mehr als einmal, auch als er sich schon zur anerkennung durchgerungen, wurden seine bilder noch vom salon zurückgewiesen. Und er mußte kämpfen sein lebelang,

denn als vertreter des formalistischen klassizismus stand ihm ein gegner von der kraft, der bedeutung eines Ingres gegenüber. Auch in der litteratur gab es stillstände. Die *Lucrèce* Ponsards konnte eine hemmung hervorrufen, und das geniale spiel einer Rachel die alte tragödie wieder zu ehren bringen.

In Delacroix' schaffen selbst lagen die keime des verfalls. Hatte Géricault frisch in das zeitgenössische leben, das seine augen schauten, hineingegriffen, so führte Delacroix' hochfliegende phantasie in zeitliche und örtliche fernen. Den orient war es ihm vergönnt zu schauen, als orientmaler hat er denn auch europäischen einfluß gewonnen. Sonst aber folgte er seiner phantasie und diese führte ihn mit vorliebe zum gewalttätigen, leidenschaftlichen, grausigen: „Medea", die ihre kinder erdolcht, „Sardanapal", der mit seinen weibern den scheiterhaufen besteigt, barrikadenkämpfe und tolle fakire. Auch V. Hugo kommt ja zu den *Burgraves*. Delacroix zeigt uns wie Hugo, was die romantiker „natur" nennen. Natur sucht der künstler in sich; wo er immer hingreift, sieht er nur wesen mit dem eigenen fühlen, den eigenen trieben, den eigenen leidenschaften. Das überwuchern der phantasie ist das charakteristischste, ist auch das, was den romantismus tötet.

Delacroix bedeutet in der farbengebung einen so großen fortschritt über die vorgänger, wie der rauschende quell Hugoscher sprache über die zaghaften neuerungsversuche Chéniers hinaus. Zwar zu koloristischer selbständigkeit ist er nicht gelangt. Aber nach der farbenarmen zeit Davids waren sein rot, sein goldiges licht, sein purpur wahre orgien. Vorbilder waren ihm die flamen, die italiener, mit denen Napoleons beutezüge den Louvre gefüllt hatten; und daß die malerei wieder zur farbenfreudigkeit gekommen, die kunst die klügelnde, kalte korrektheit überwunden, das ist das verdienst seiner überschäumenden phantasie, die allerdings auch die reaktion hervorruft.

In zwei richtungen mußte das werk der romantiker fortgeführt und ergänzt werden: die ganze lebende gegenwart war der kunst zu erschließen, und dieser neuen kunst mußte die sprache gefunden werden. Ein geschlecht, das an der wissenschaft groß wird, in der philosophie den positivismus

vertritt, schafft sich auch die *kunst*, die seiner lebensanschauung entspricht. Der *landschaft* kommt das verdienst zu, die neue malerei inaugurirt zu haben.

Die landschaft spiegelt in ihrer entwickelung vielleicht am klarsten alle phasen der französischen kunstauffassung wieder. Von der architektur Poussins über die arkadischen idylle des rokoko wieder zu der monumentenmalerei der Davidszeit: es ist genau der weg, den wir beschrieben haben. Auch die entwickelung, die dies genre im 19. jahrhundert nimmt, liegt besonders übersichtlich vor uns. Man kann an den bildern Courbets und Millets das allmähliche vordringen, den sieg des realismus auch denen zeigen, denen man die romane Balzacs, Flauberts, Zolas noch nicht in die hand geben möchte.

Über die bei den romantikern beliebten farben- und lichtglänzenden darstellungen aus dem orient, aus Algier und Italien kommt man allmählich zur schlichten, stimmungsvollen übersetzung eines nahegelegenen stückes wirklichkeit. Und auch hier liegen die anfänge der bewegung bereits mitten in der, die sie abzulösen bestimmt ist. „Wem nicht ein umkreis von vier meilen genügt, um sein ganzes leben darauf zu malen, der ist wahrhaftig kein künstler“, hatte Georges Michel im anfange des jahrhunderts bereits gesagt, ein einsamer damals, den erst die folgende generation anerkannte und mit dem namen eines „Ruysdael des Montmartre“ ehrte. Wenn eine bewegung ihrer selbst bewußt wird, wenn freunde oder feinde ihr namen finden, romantismus, realismus oder naturalismus, wenn sie gar von einer „schule“ sprechen, dann ist der höhepunkt bereits erreicht oder überschritten.

Einen engen umkreis von wenigen meilen hatten sich die künstler gewählt, die man als die schöpfer der modernen landschaft in Frankreich ansehen muß. Rousseau, Corot, Diaz, Dupré pilgerten in den damals noch jungfräulichen wald von Fontainebleau hinaus, setzten sich im dorfe Barbizon fest und gaben, in erst heute zu voller schätzung gelangten meisterwerken, jeder in seiner eigenen weise die eindrücke wieder, die die in licht und luft ewig wechselnde natur auf sie machte.

In diesen kreis tritt auch Millet, der bauernsohn aus der

Normandie, den keine galerien, keine ateliertradition hatten beeinflussen können. Er ist der bedeutendste darsteller, den das landleben mit seiner harten, entbehrungsvollen arbeit, seinem nur seltenen genuß gewährenden monotonen dasein jemals gefunden hat. Das feld, wie es grau und eben im frühling sich am horizonte verliert (*la Glèbe*); der bauer, der ausruhend auf seinen karst sich beugt, oder in ruhiger, gleichmäßiger bewegung den samen über den acker streut (*le Semeur*); frauen, die hinter ihrem vieh hergehen oder die zurückgelassenen ähren auf dem stoppelfelde auflesen (*les Glaneuses*); arbeiter, die beim läuten der abendglocke ihre tätigkeit unterbrechen und andächtig die hände falten (*l'Angelus*): das sind die gegenstände seiner kunst, die er in ihrer ganzen häßlichkeit, so sagten die gegner, aber mit religiösem ernst, mit der ganzen weihe, die gewissenhafte arbeit dem einfachsten menschen verleiht, auf die leinewand zu bringen weiß. Ein stück natur, durch ein wahres künstlertemperament geschaut, mit warmem herzen für sachen und personen nachgeschrieben, das ist Millets kunst, von wahrhaft klassischer einfachheit und größe, schlicht, tief, echt menschlich.

In eigener weise setzen Gustave Courbet und gleichstrebende künstler das begonnene werk fort: wir kommen aus dem Berry der George Sand zu dem wimmelnden Paris der Balzac und der Zola: was Millet für den bauern getan hatte, dehnen sie auf das ganze vielgestaltige leben der gegenwart aus.

Wie auch im naturalistischen roman, wurden anfangs die unteren klassen, die gewöhnlichsten straßenszenen, gerade, weil ihnen die vergangenheit so sorgsam aus dem wege gegangen war, mit vorliebe zum gegenstande der kunst gemacht. Um die falsche sentimentalität totzuschlagen, griff auch die „armeleutemalerei“ zu den freudlosesten stoffen. Sie alle kennen die einleitung zu den *Frères Zemganno*. Wie Goncourt die wahrheitsschilderung, die naturalistische methode nun auch für alles, was glänzt und duftet, verlangt, wie die Guy de Maupassant und andere über Zola hinausgingen, so traten bald künstler wie Chaplin, Renoir und viele andere, porträtmaler wie Bonnat und Durand, einem Courbet ergänzend zur seite und malen uns ebenso aufrichtig und scharf beobachtet das leben

der vornehmen kreise in aller eleganz der weltstädtischen salons, im zauberlichte der theater, in den avenuen der großen parks. In der malerei kann man das ganze moderne leben so gut wie im roman und im theater verfolgen.

Auch Courbet ist aufs land und in den wald hinausgegangen. Doch aber erweckt sein name zuerst die erinnerung an die großen figurenbilder, mit denen er in schichten des volkes hinabstieg, die früher nie beachtet oder bisher nur sehr idealisirt dargestellt worden waren. Die *Casseurs de Pierres* zeigen uns proletariertypen, das „Begräbnis von Ornans“ (1857) den kleinstädtischen bourgeois, den wir aus Flauberts *Madame Bovary* kennen. Überall plattheit, alltäglichkeit, die herren Binet und Homais bei Flaubert. Courbet, wie Flaubert, verachtet den bourgeois; es ist nicht das einzige, was den beiden von der romantik her anhaftet.

In mehr als einem punkte kann man Courbet den Zola der malerei nennen; beide rühmen die objektivität, und doch trägt jede seite, jeder pinselstrich das merkmal ihres ganzen wesens. Beide, kampfnaturen, sind die vulgarisatoren der neuen ideen. Ganz verschieden von Millet, dem tiefinnerlichen normannen, drängen sie, selbstbewußt, kriegerisch, lärmend, ihre kunst auch den widerstrebenden auf. Zola charakterisirt sich selbst, als er im *Salon* von 1866 über Courbet sagt: *Trapu et vigoureux, il avait l'âpre désir de serrer entre ses bras la nature vraie; il voulut peindre en pleine viande et en plein terreau.*

Courbet und Zola bezeichnen, trotz aller genialen kraft, nicht den höhepunkt, wie sie selbst es meinten, vielleicht nicht einmal einen höhepunkt der kunst. Aber zu einer zeit, wo diese den boden unter den füßen verloren hat, wo die berührung mit der natur, der urewigen lehrerin, und dem volkstum, in dem die wurzeln jeder künstlerischen betätigung ruhen, verloren gegangen ist, da sind so urwüchsige, kraftstrotzende naturen notwendig, wird selbst die einseitigkeit zum verdienst. Schaffen sie keine große, die zeit in *allen* ihren bestrebungen widerspiegelnde kunst, so bereiten sie doch den boden für eine solche.

Ich glaube deshalb nicht, daß der naturalismus tot sei,

auch wenn die Rod, die Lemaître, die A. France es behaupten. Tot ist er als system, als schule mit der einseitigkeit eines kampfprogrammes. Was er wertvolles geschaffen, das erhält sich befruchtend auf allen gebieten der kunst und litteratur. Der wahrheitsdrang, der den realismus als die kunst einer positiven, auf der wissenschaft fußenden weltanschauung kennzeichnet, ist geblieben. Er richtet sich jetzt nur auf die ganze natur, auf die seele wie den körper, auf das schöne wie das häßliche, auf das gute wie das schlechte, auf die höchsten bestrebungen des menschlichen geistes wie auf die niederen triebe, die den freien höhenflug hemmen.

Und ebenso lebt das wertvolle vom naturalismus in dem fort, was er für den künstlerischen ausdruck getan hat. Nach Courbet kommt Manet; nachdem man das stoffgebiet erobert hat, gilt es, dafür die eigene sprache zu finden. Von plein-air und impressionismus müßte ich Ihnen sprechen, von Claude Monet, Camille Pissarro, René Billotte und vielen anderen. Erkennt man die natur als einzige lehrerin an, dann will man auch für alle ihre stimmungen, für die wechselnden licht- und lufterscheinungen den entsprechenden ausdruck finden. Sie kennen die *affres du style*, von denen uns Flaubert gesprochen; ein ebenso schmerzliches ringen beginnt für die malerei, die von der ateliertradition, vom galerieton sich frei zu machen bestrebt ist. Zola hat uns in seinem künstlerroman *l'Œuvre* diese kämpfe um erfassung von licht und luft geschildert: Manet, von dem die freilichtmalerei ausgeht, hat dem verfasser als modell gedient; maler und romancier gingen hand in hand, um dem publikum die neue kunst verständlich zu machen.

Interessante parallelen wären zu ziehen: Die farbenschilderungen in Lotis *Pêcheur d'Islande* sind moderne malerei, sie zeigen dasselbe streben nach allseitigem ausdruck und verwenden dieselben mittel. Man könnte verirrungen und übertreibungen auf beiden gebieten zeigen und dafür dieselben gründe finden. Der standpunkt *l'Art pour l'Art, la musique avant tout* macht sich nicht bloß in der dichtung geltend. Auch eine ganze malergeneration berauscht sich an farbenorgien dergestalt, daß ihr der stoff nichts mehr bedeutet, daß sie

landschaften und porträts als *symphonies en blanc, en noir, en or, en pourpre* bezeichnet. Wie die einen die sinne in den rhythmus des *verses*, wollen die anderen sie in den der *farbe* untertauchen lassen.

Auch von mystizismus und symbolismus müßte ich Ihnen sprechen. Die reaktion gegen die wissenschaft, die alles zu erklären sich anmaßt, führt über den zweifel zum vollständigen verzicht. Dann stellt sich in der malerei wie in der dichtung das spiel mit dem geheimnis, die bewußte oder unbewußte unklarheit ein. Durch bloße sinnliche reizungen, aus denen sich kein klares bild mehr gestaltet, sucht man „die ahnung eines hohen, das sich weder schauen noch denken läßt“, zu gestalten.

Es ist das, wie schon der name mancher dichter und künstler zeigt, ein dem französischen geiste eigentlich *fremdes* element. Aber auch eine reaktion gegen seine *eigenart*, alles zu vereinfachen, alles in die erklärende formel zu bringen und dadurch oft die komplexität der erscheinungen zu übersehen.

Wir sind von reaktion zur gegenreaktion gekommen. Es ist das Hegelsche prinzip, nach dem jede bewegung sich bis zu ihrem extrem entwickeln muß, um dann in ihr gegenteil umzuschlagen. Die neueste zeit liegt in unübersehbarer mannigfaltigkeit vor uns; neben den robusten wirklichkeitsschilderern steht ein Puvis de Chavannes mit seinen lichten idealgestalten, ein Gustave Moreau mit den rätseln seines sphinxgesichtes. Eifriges suchen nach dem wahren und mutloses verzichten; naive frömmigkeit auf der einen seite und hohles, ruhmsüchtiges geschrei auf der anderen; freude an der lebenden gegenwart und versenken in alte sagen und mythen.

Wie aus der litteratur, wählen wir der schule nur das beste. So viel des guten liegt vor jedem, der sich die mühe des suchens gibt.

Berlin. Theodor Engwer.

DIE ETHIK JOHN RUSKINS.

Einleitung.

Unter denen, die im 19. jahrhundert theoretisch und praktisch eine sozialreform auf ethischer grundlage anbahnten, nimmt John Ruskin ohne zweifel eine hervorragende stellung ein. Zwar haben seine praktischen unternehmungen gezeigt, daß es unmöglich ist, auf den theoretischen grundlagen, die er für die allein heilbringenden hielt, sein erstrebtes reich glücklicher menschen aufzubauen. Dennoch war sein wirken nicht vergebens; in vielen punkten war es eine reaktion gegen manches, was in seinem vaterland und anderswo einer gedeihlichen entwickelung des sozialen lebens im sinne der menschenwürde entgegenstand. Er hat doch sehr häufig als das „gewissen Englands“ gesprochen, und wenn auch nur wenige es für ratsam finden konnten, die von ihm gewiesenen wege zu betreten, so hat er doch ohne zweifel bei sehr vielen den willen zu einer sozialreform angeregt. Mindestens hat er seiner zeit zum bewußtsein gebracht, daß es unsinnig ist, einen satz wie: *Kaufe auf dem billigsten markt und verkaufe auf dem teuersten* zur grundlage der wissenschaft von der volkswohlfahrt, der nationalökonomie (*political economy*) zu machen.

Ruskin ging aus von der kunstkritik. Er war selbst künstler. Das beweisen weniger seine gedichte und zeichnungen als seine bücher, von denen viele nach form und inhalt kunstwerke zu nennen sind. Auch seine lebensauffassung hat eine unverkennbar ästhetische färbung. Verstand und wille stehen in seiner persönlichkeit wie in seinen theorien

durchweg unter der herrschaft des gefühls. Ein ästhetischer gesichtspunkt brachte ihn auch zur erkenntnis der notwendigkeit einer sozialen reform. Nur ein gesundes, glückliches volk erzeugt große kunst, nur in ihm finden sich fröhliche, schöne gesichter, nur ein land, das befreit ist von der modernen industrie, kann seine naturschönheit bewahren.

Dennoch legt Ruskin in seinen theorien über kunst, religion, volkswohlfahrt nicht den hauptakzent auf das schöne, sondern auf das gute. Er behandelt keinen gegenstand anders als vom standpunkt des ethikers, des sittenpredigers. Mehr als das schöne gibt ihm selbst die kunst in ihren werken das wahre und gute. Aber erkannt und zum dasein gebracht wird nach ihm das wahre nicht durch den verstand, das gute nicht durch den willen, sondern beide durch das gefühl. Das ist der eine große widerspruch in Ruskins theorien, aus dem alle anderen zu erklären sind.

Wir haben an büchern, die die ästhetischen und soziologischen lehren Ruskins darstellen, keinen mangel; sie behandeln ihn von den verschiedensten standpunkten aus, von begeisterter verehrung bis zu radikaler verdammung. Nach ihnen dürfte im allgemeinen über seine ästhetischen und soziologischen lehren das wichtigste gesagt sein.

Die vorliegende arbeit unternimmt es, den kernpunkt der Ruskinschen lehren, seine ethik, darzustellen, die beziehungen derselben zu seinen philosophisch-soziologischen, ästhetischen und religiösen anschauungen aufzuklären und ihn hiernach in die geschichte des geistigen lebens Englands einzureihen.

Gerade über die ethischen anschauungen Ruskins, die, wie allgemein anerkannt wird, seinen übrigen lehren zugrunde liegen, ist so gut wie gar nicht in größerem zusammenhang gearbeitet worden. Und das hat seinen guten grund. Hier, wo es sich um zeichnung großer zusammenhänge handelt, bieten Ruskins lehren wegen ihrer systemlosigkeit und der damit verbundenen widersprüche die größten schwierigkeiten. Auch wird man sich von vornherein darüber klar sein müssen, daß sein evangelium von irgend einem kernpunkt aus systematisch wiedergegeben, an überzeugungskraft nicht gewinnen kann. Auch die vorliegenden untersuchungen werden not-

wendigerweise ein verhältnismäßig ungünstiges bild von ihm geben, weil sie sich nicht in größerem umfange mit seinen ausführungen im kleinen, mit seinen einzelbeobachtungen abgeben können, die nun einmal seine stärke sind, und die für die systemlosigkeit im großen einigermaßen entschädigen.

Ferner ist von vornherein zu urteilen, daß eine untersuchung der Ruskinschen ethik eigentliche beiträge zu unserer philosophischen erkenntnis nicht liefern kann. Weder seine ästhetik noch seine soziologie haben das getan, ein dauernder wert liegt bei beiden nur in einzelbeobachtungen. Dagegen hat eine darstellung der ethischen anschauungen Ruskins, die von diesen aus sein wesen und seine lehren beleuchtet, interesse für die litteraturgeschichte. Diese fragt nicht nach dem wert eines autors für unsere wissenschaftliche erkenntnis, sondern nimmt ihn, wie er ist; zeigt die einheit seiner weltanschauung, unbekümmert darum, ob diese eine wissenschaftliche oder eine mehr künstlerische oder religiöse ist; bringt ihn in zusammenhang mit den geistigen faktoren, die seine anschauungen bildeten und hebt aus diesen die heraus, die auf die nachwelt wirkten. Auch die folgenden untersuchungen bewegen sich im rahmen der geschichte des allgemeinen geisteslebens, der litteraturgeschichte.

Bei dieser auffassung von den aufgaben der litteraturgeschichte ist natürlich nicht gefordert, daß Ruskin lediglich als künstler zu behandeln ist. Seine ethik ist in der hauptsache gar keine künstlerische, und will es auch nicht sein. Dafür spricht schon die tatsache, daß er seine überzeugungen zum großen teil von dem lehrstuhl einer universität aus zur allgemeinen kenntnis brachte. Nach seiner meinung haben sie durchaus den charakter des wissenschaftlichen, wenn er auch von dem begriff der wissenschaft, wie später zu zeigen ist, eine ihm eigentümliche auffassung hat.

So ist es zwar nicht zulässig, daß man eine beurteilung von Ruskins anschauungen lediglich von dem wissenschaftlichen wert derselben abhängig macht. Man hat dem künstler und propheten in ihm manches zugute zu halten. Aber andererseits ist es vollauf gerechtfertigt, den versuch zu machen, die lehren des oxforder universitätsprofessors von dem stand-

punkt der wissenschaft, speziell der philosophischen ethik, systematisch darzustellen und sie auf beziehungen zwischen den verschiedenen gebieten hin zu untersuchen.

WISSENSCHAFT UND MORAL.

I.

Ruskins allgemeine stellung zur wissenschaft.

Ruskins persönlichkeit kennzeichnet nichts besser als seine stellung zur wissenschaft. Mit den verschiedensten gebieten derselben hat er sich in seinen zahlreichen werken beschäftigt; in kunstkritik und soziologie galt — und gilt er bei manchen noch jetzt — als autorität; in vielen zweigen der naturwissenschaft besaß er weitgehende kenntnisse, bildete er eigene urteile. Und doch war er weder forscher noch gelehrter. Die art seines geistes machte ihn zum künstler und propheten.

Ihn charakterisirt eine entschiedene abneigung gegen alle verstandeserkenntnis, die nur des wissens wegen ausgeübt wird. Ein wesentlicher teil seiner lebensaufgabe hat darin bestanden, in worten des prophetischen eiferers gegen die allgemeine überschätzung der wissenschaft anzugehen, die die kultur seinerzeit charakterisirte, und in der er das haupthemmnis für die verwirklichung seiner kunst- und lebensideale sah. Er wird nicht müde zu betonen, daß nicht verstand, sondern phantasie (*imagination*) die höchste erkenntnisart des menschlichen geistes bildet, und daß allein unmittelbare anschauung und lebhafte gefühle uns in den stand setzen, unsere aufgabe als geistige wesen zu erfüllen. „Nie ist irgend etwas großes von menschen geleistet worden, wobei nicht der instinkt der erste geistige faktor war, oder wobei die methoden der ausführung durch eine regel bestimmt oder durch vernunft eingesehen werden konnten.“ [1]

Was im wesentlichen die stellung Ruskins zur wissenschaft bedingt, ist der skeptizismus, mit dem er ihrem träger, dem verstande, gegenübersteht, und die moralischen wertmaßstäbe, die er gewohnt ist, an alles anzulegen.

[1] *Fors* III, 94.

Über den verstand als vermögen des menschlichen geistes ist unter Ruskins anthropologischen anschauungen näher zu handeln. Hier sei nur erwähnt, daß er ihn nicht für fähig hält, ins wesen der dinge zu dringen. „Es ist sehr wenig, was wir jemals wissen können, sowohl von den wegen der vorsehung als von den gesetzen des seins.“[1] Was uns überhaupt zu wissen möglich ist, wissen wir schon so lange wie menschen mit offenen augen die dinge der sie umgebenden welt betrachten und mit rüstiger hand in den wandel derselben eingreifen. Gefühl und anschauung geben uns das wissensmögliche. Sie machen uns zur wirklichen unterscheidung der dinge (*discernment of things*)[2] fähig, alles andere ist wortstreit[2] und terminologie.[3]

Hiermit zusammen hängt die neigung Ruskins, den wert der wissenschaft vom moralischen gesichtspunkt aus zu beurteilen. „Ohne gewisse moralische beweggründe (ordnungssinn und liebe) verhärtet selbst die wahrheitsliebe in ein anmaßendes und kaltes streben nach kenntnis, die ungebraucht wertloser ist als ungebrauchtes gold.“[4] Wahre wissenschaft muß vor allem dem praktischen leben nützen[5]; kenntnisse haben nur dann wert, wenn sie der persönlichkeit zur besseren entfaltung ihrer kräfte verhelfen. Solche kenntnisse soll in erster linie die naturwissenschaft geben, als deren hauptaufgabe Ruskin bezeichnet, nicht beispielsweise „die ursache der sonnenflecke anzugeben, sondern die gesetze unseres lebens und die folgen der verletzung derselben klarzulegen.“[6] Also eine art utilitarischer ethik soll hiernach die naturwissenschaft sein. „Was nützt es dem armen und unterdrückten zu wissen, daß der himmel ein großes gasometer ist!“[7] „Alle wahre wissenschaft ist *savoir vivre*.“[8] Immerhin räumt er den materialen wissenschaften innerhalb dieser schranken ihre existenzberechtigung ein. In moralischer hinsicht haben sie sogar direkte vorzüge, wenigstens für den forscher. Sie bringen ihn in berührung mit der natur, die in ihren formen typen des

[1] *Eagle*, 94. [2] *Sesame*, 203—4. [3] *Eagle*, 114. [4] *Art*, 104. [5] *Stones* III, 50. [6] *Eagle*, 224. [7] *Fors* II, 355. [8] *Fors* I, 90.

göttlichen darstellt, und die erkenntnis dieses zusammenhangs führt zur demut[1].

Dieses gilt aber nicht mehr von den wissenschaften, die von der sinnlichen anschauung abstrahiren. Gegen die formalen wissenschaften richtet sich daher weit heftiger Ruskins haß. In leidenschaftlichen worten warnt er vor den gefahren, die mathematik, philologie, rhetorik, logik und metaphysik für uns bilden. „Die hauptgefahr liegt in den wissenschaften der worte und methoden[2].“ „Das studium der grammatik, logik und rhetorik, das ernster arbeit gänzlich unwürdig ist, macht die, die sich damit beschäftigen, unfähig hoher gedanken und edler gefühle[3].“ Besonders ist es naturgemäß die metaphysik, für deren sirenengesang die menschen unempfänglich zu machen, ihm eine herzensangelegenheit ist. Dies bringt uns zu einer untersuchung seiner stellung zur philosophie.

II.

Ruskins stellung zur philosophie.

A. Metaphysik.

Wir werden bei Ruskins allgemeiner abneigung gegen formale wissenschaften nicht erwarten, daß die abstrakteste unter diesen bei ihm objektive würdigung fand, daß gründliches studium tiefgreifende einflüsse auf seine geistesbildung ausübte, oder gar, daß er sich selbst ernstlich bemühte, auf theoretischem wege sich eine weltanschauung zu erarbeiten.

Auch den wert der philosophie mißt er an dem maßstabe seiner moralischen anschauungen. Nur was uns in unserem kampf zur verwirklichung des guten in der welt helfen kann, darf unsere geistigen kräfte beschäftigen. Und diese forderung erfüllt ihm die arbeit des metaphysikers nicht. „Ich glaube, daß metaphysiker und philosophen im allgemeinen die größten schäden sind, mit denen es die welt zu tun gehabt hat; und während ein tyrann oder ein schlechter mensch doch noch von einigem nutzen ist, weil der eine die leute gehorsam, der andere sie sittliche entrüstung lehrt, sind geschäftige meta-

[1] *Stones* III, 54. [2] *Stones* III, 54. [3] *Stones* III, 104.

physiker stets ein hemmnis für alle guten und handelnden. Sie weben spinngewebe um die feinen räder der weltmaschine. Deshalb sollten alle vernünftigen menschen, soweit es angeht, sie wie spinnen aus dem wege fegen[1]. Es werden durch philosophisches grübeln die schwierigkeiten in der ausübung unserer irdischen mission nicht beseitigt, sondern noch vermehrt: „Laßt uns auf das tatsächliche in den dingen sehen, nicht mit irgend einem metaphysischen, oder sonstigen eitlen oder verwirrenden streben nach genauigkeit, sondern in einfach-natürlicher weise; denn die tatsachen selbst sind einfach genug.“[2] Ruskins häufig durchbrechende abneigung gegen das volk der deutschen, das in seiner philosophie und politik ihm als das ewig unzufriedene erschien[3], beruht zu nicht geringem teil auf seiner mit furcht gepaarten verachtung der deutschen philosophie seiner zeit. Schon in jungen jahren fiel ihm die importation deutscher geistesprodukte nach England unangenehm auf. Noch in seiner autobiographie spricht er in erinnerung daran mit geringem respekt von der Kantlektüre junger damen seines damaligen bekanntenkreises. Er selber hielt sich lange fern davon, hatte man ihm doch oft gesagt, daß man mindestens zehn oder zwölf jahre hergeben müsse, um die philosophie Kants und seiner nachfolger kennen zu lernen; zudem gewänne man nach diesem zeitraum die überzeugung, daß noch nicht einmal so viel dahinter stecke.[4] Da hielt er es doch für besser, seine zeit anders anzuwenden. Und als er dann durch den einfluß Carlyles sich etwas mit diesem unheimlichen gegenstand zu beschäftigen begann — von gründlichem studium kann auf keinem fall die rede sein — da ist die frucht seiner lektüre die überzeugung, die er Carlyle brieflich mitteilt, daß die deutschen eigentlich gar nichts positives über sich selbst wüßten.

Ruskins geistige eigenart ließ ihn für den wert einer weltanschauung auf philosophischen grundlagen ohne jegliches verständnis bleiben. Ein ersatz hierfür war ihm die einfachere art, in der religion, kunst, unmittelbare anschauung der gegebenen realen lebensverhältnisse ihm die leichteren probleme

[1] *Mod.* III, 279. [2] *Mod.* III, 29. [3] *Stones* I, 190. [4] *Mod.* III, 357.

lösten, schwierige gar nicht aufkommen ließen. Doch wenn er auch im prinzip philosophie als grundlage seiner weltanschauung ablehnte, so hat doch eine immerhin nicht ganz geringe belesenheit in philosophischen autoren stellenweise deutliche spuren in seinen anschauungen hinterlassen. Besonders war er mit manchen philosophischen produkten vergangener zeit vertraut. Die ihm von hierher kommenden einflüsse sind doch der beachtung wert.

Ruskin selber spricht häufiger von seiner angeborenen neigung zu philosophischer spekulation. Nur der umstand, daß er „frühzeitig den gebrauch seiner hände, augen und füße erlernte“[1] und „eine gründliche lektüre Johnsons, der ihm den wert des gesunden menschenverstandes nahelegte“[2], haben seiner meinung nach ihn vor den spinngeweben der metaphysik bewahrt. Sicherlich zeigen seine jugendwerke ein streben nach begrifflicher klarheit und systematischem aufbau seiner gedanken. Auch direkte tendenzen zu metaphysischer spekulation machen sich geltend; von der harmlosen frage des siebenjährigen „was ist zeit?“[3] bis zu seiner ästhetischen theorie von der typischen und organischen schönheit (*typical and vital beauty*) und späteren ansätzen mystischer reflexion. Aber dieser metaphysische drang bleibt doch immer nur ein schwaches begleitmotiv; freudige tatsachengewißheit überschattet ihn stets und bringt ihn mit den jahren mehr und mehr zum schweigen.

Die erste berührung mit der philosophie fällt für Ruskin in die universitätsjahre. Die zum graduate-examen verlangte philosophie umfaßte eine darstellung der logik von Aldrich sowie kurze auszüge aus Aristoteles, Plato, Bacon und Locke. Collingwood, der in seiner biographie Ruskins hiervon mitteilung macht, erwähnt, daß der junge Ruskin bei jenem examen gerade in mathematik, philosophie und religion sein bestes leistete, während er sich als ein recht schlechter philologe darstellte. Hiermit stimmt überein, daß Ruskin später in bezug auf sein verdammungsurteil über die philologischen wissen-

[1] *Mod.* III, 279 a. [2] *Praet.* I, 346. [3] *Poems* (ed. Collingwood) I, pr. XIII.

schaften zugibt, es könne dies auf unkenntnis beruhen; dagegen müsse er für seine meinungen von der philosophie weitgehende sachkenntnis für sich in anspruch nehmen.

Aus dieser offiziellen universitätslektüre schöpfte er seine ersten philosophischen anregungen. Besonders war es Aristoteles, der bestimmend auf ihn einwirkte. Von ihm empfing Ruskin mit vielen seiner bedeutenderen zeitgenossen den aristotelischen begriff von der wissenschaft: Unser denken muß von den vorliegenden tatsachen ausgehen, ein gedanke, der ihm in klarer form in der ihm gründlich bekannten *Nik. ethik* entgegentrat. In derselben zeit, wo die erneuerung dieser anschauung ihren philosophischen ausdruck in Mills neubegründung der logik fand, ging Ruskin gegen die kunsttheorien des 18. jahrhunderts an, die nach seiner meinung über die tatsachen in der kunst hinwegtheoretisirt hatten. Er betont, daß die kunstkritik von den gegenständen der künstlerischen darstellung auszugehen habe, und die seien in der malerei die objekte der natur. So bietet ihm Aristoteles den anlaß zur begründung seiner naturalistischen kunsttheorie. Doch gibt ihm nicht dieser allein die grundlagen hierzu, bestärkt wird er in dieser richtung auch durch Bacon und Locke, besonders durch letzteren.

Dagegen suchen wir in Ruskins jugendwerken vergeblich nach wesentlichen platonischen einflüssen. Gerade Plato ist ihm später ein anerkannter führer; in der ethik stellt er ihn weit über Aristoteles, in der soziologie über Smith und Mill. Plato wird zwar unter den gegenständen des examenpensums erwähnt, doch hat Ruskin augenscheinlich damals noch kein bemerkenswertes verhältnis zu ihm gewonnen. Er erwähnt später[1], daß er Plato überhaupt vor 1850 (er war damals 31 jahre alt und hatte die beiden ersten bände der *Modern Painters* und die *Seven Lamps of Architecture* schon geschrieben) nicht studirt habe. Nach den Platozitaten, deren es eine große anzahl in seinen späteren werken gibt, wird diese untere grenze allerdings einmal durchbrochen: Er zitirt den *Timäus* im jahre 1846[2]. Sonst spricht er über Plato erst seit 1856 und

[1] *Praet.* III, 296. [2] *Mod.* II, 57.

zitirt seine dialoge mit zunehmender häufigkeit seit 1860, und zwar die *Gesetze* und den *Staat* sehr häufig seit 1860 bzw. 1862, dagegen *Hippias Major*, *Phädo*, *Kritias*, *Minos* und *Phädrus* nur an vereinzelten stellen.

Jedenfalls wurden die einflüsse des Aristoteles und der englischen empiriker vor 1850 nicht wesentlich durchkreuzt durch solche einer tiefergehenden Platolektüre. Im gegenteil, bestärkt wurde der junge aristoteliker noch in seiner abneigung gegen ein denken *a priori* durch ein studium der zeitgenössischen schottischen philosophie des gesunden menschenverstandes. Besonders Dugald Stewart und T. Brown hat er gekannt; letzterer stand sogar in persönlicher beziehung zu Ruskins vater.

Seit 1844, wo sich sein interesse auf mittelalterliche kunst richtete, nehmen auch seine philosophischen neigungen einen mehr religiösen zug; er las damals die gedichte George Herberts, die *Ecclesiastical Polity* Richard Hookers und Dante. Die gedichte des ersteren sind von geringem theoretischen interesse, die eindrücke, die Ruskin von ihm empfing, sind wesentlich moralischer und religiöser art. Philosophischer dagegen sind die lehren Hookers, besonders seine im ersten buch der *E. P.* niedergelegten ansichten von dem begriff des gesetzes und von der bedeutung der vernunft:

Die gesetzlichkeit der natur ist die manifestation gottes. Sie bildet den festliegenden plan, nach dem gott die welt in unwandelbarer und zweckmäßiger weise regirt. Dieses wirken des göttlichen geistes, des ersten bewegers, ist das ewige, wirkliche. Alle dinge neben ihm sind nur möglichkeiten. Sie streben aber nach den eigenschaften gottes, nach seiner ewigkeit und seiner unwandelbarkeit, „nach beständigkeit und vollkommenheit der operationen, die zu ihrer gattung gehören“[1]. Die ewigkeit erreichen sie durch fortpflanzung, die unwandelbarkeit dadurch, daß „sie sich größtenteils nach einunddderselben art betätigen“[1]. Für den menschen richtet sich das streben nach angleichung an gott auf erkenntnis der wahrheit und

[1] *Eccl. Polity* I, 5.

ausübung der tugend. Seine vernunft ist die macht, die ihm das wahre und gute ergründet.

Diese im wesentlichen ebenfalls Aristotelischen anschauungen blieben nicht ohne einfluß auf Ruskin. Zwar will er später (1883) nicht viel von dem begründer des englischen rationalismus wissen[1]; doch gibt er zu, daß er nach einer sehr eingehenden lektüre der *E. P.* sich bemüht habe, den stil Hookers nachzubilden und im beweisverfahren sich ihm zum muster zu nehmen[2]. Er sieht es als ein glück an, daß hierin Johnson, „ein weit besserer und gesunderer lehrer", die oberhand behielt[1]. Aber nach dem studium Hookers ist ihm doch die anschauung von der naturgesetzlichkeit der erscheinungswelt als der manifestation gottes zu einem hauptpunkt seiner ästhetischen lehren geworden, zu dessen herausbildung im ersten band der *Modern Painters* noch keinerlei ansätze zu erkennen sind. Formen der gesetzlichkeit der natur, wie unendlichkeit, einheitlichkeit, ruhe, symmetrie und andere, erscheinen bei ihm als attribute gottes. Sie bilden das typisch schöne (*typical beauty*). Andererseits bringt ihn die lehre Hookers vom streben aller dinge, sich durch gleichmäßige und vollkommene ausübung ihrer gattungsfunktionen unwandelbarkeit und vollkommenheit anzueignen, zu seiner theorie von der organischen schönheit (*vital beauty*). Hierunter versteht Ruskin „die glückliche und vollkommene ausübung der funktionen in den lebewesen, besonders im menschen."[3]

Zwar ist es nicht die reine vernunft Hookers, die uns diese erkenntnis bei Ruskin gibt, sondern das „theoretische vermögen" (*theoretic faculty*), eine fähigkeit des gemüts, die aus sinnlichkeit und gefühl zusammengesetzt ist; und erkannt wird jene naturgesetzlichkeit und jene zweckmäßigkeit in den

---

[1] *Mod.* II, 284. [2] *Praet.* I, 3; II, 276.

[3] Bardoux (*John Ruskin*, 1900) will zwar die ausbildung der letzten theorie auf platonischen einfluß zurückführen, vielleicht deswegen, weil Ruskin den ausdruck „idealbild" (*ideal*) gebraucht. Gewiß kann dieser ausdruck mittelbar oder unmittelbar auf Plato zurückgehen; für die konkrete vorstellung liegt es jedenfalls näher, als vorbildner auch der zweiten theorie Hooker anzusehen, besonders da eben bei diesem schon beides einander gegenübergestellt wurde.

organischen funktionen nicht in erster linie als wahrheit, sondern als schönheit. Aber das hängt mit einer von ganz anderer seite, der romantischen dichtung, ihm kommenden wertung von verstand und phantasie und ihren erkennungsgebieten zusammen.

Wie das studium Hookers, so hat auch eine in dieselbe zeit fallende lektüre Dantes aristotelische grundanschauungen in Ruskin befestigt. Es kommt hier besonders die art in betracht, in der die theoretische fähigkeit aus dem durch die sinne ihr gebotenen material das „wesentliche, bleibende" herausholt. Er charakterisirt diese *contemplation* als die „ernste, liebevolle, selbstlose aufmerksamkeit auf die sinnlichen eindrücke, die das seichte, falsche, der zeit und dem individuum angehörende vom ewigen unterscheidet"[1]. Ruskin selbst vergleicht diese fähigkeit mit der „theoria der griechen" und hat dabei ohne zweifel die meinung des Aristoteles im sinn, die den menschen durch reine vernunfttätigkeit an der seligkeit der götter teilhaben läßt[2]. Er fand diese vorstellung aber auch in für ihn bestimmenderer form in der weltanschauung Dantes.

Hiermit sind die wesentlichen einflüsse theoretischer philosophie auf Ruskin angegeben. Zwar beginnt in nächster zeit, von 1850 ab, eine einwirkung Platos, dessen werke ihm in seinem erbitterten kampf gegen die klassische nationalökonomie zur philosophischen bibel wurden. Aber in rein theoretischer hinsicht kann Ruskin nicht ein schüler Platos genannt werden. Seine aristotelischen grundbegriffe vom sein, besonders von der methode der wissenschaft waren nach den einflüssen der englischen empiriker und theologischer philosophie doch zu befestigt. Dazu kam mit zunehmender verachtung reiner verstandestätigkeit eine allgemeine interessenlosigkeit gegenüber fragen einer wissenschaftlichen weltanschauung. Was ihn an Plato fesselte, war lediglich der künstler und volksbeglücker. Platos staatsideal wurde im wesentlichen das Ruskins. Stellenweise verblaßt unter platonischem einfluß selbst Ruskins christliche idealtugend der liebe vor der gerechtigkeit des griechen.

[1] *Mod.* II, 26. [2] *Nik. Eth.* X, 8.

Sonst aber bleibt ihm dieser fremd. Dem denker, dem es in erster linie um erkenntniskritische begründung der wissenschaft zu tun war, wirft er die unfähigkeit vor, die prädominirende bedeutung der phantasie zu erkennen[1]. Was er an ihm schätzt, und was ihn veranlaßt, auf seiner liste der 100 besten autoren Plato mit allen seinen werken aufzuführen, war dessen liebe zur gerechtigkeit und sein verständnis für den inneren wert des menschen.

Denn mehr als auf das sein richten sich Ruskins philosophische interessen auf den menschen. Über seele und intellekt des menschen bemüht er sich daher mehr klarheit zu erlangen. Manches hierauf bezügliche ist oben schon angedeutet worden. Doch ist es nicht ohne wert, genauer auf die anthropologie Ruskins einzugehen, besonders da diese auch für seine ethik von grundlegender bedeutung ist.

B. Anthropologie.

In einer 1847 verfaßten rezension von Lord Lindsays *Christian Art* fand Ruskin zum erstenmal gelegenheit, sich mit einer „analyse der menschlichen natur“ zu beschäftigen. Der verfasser der *C. A.* hatte seiner abhandlung eine anthropologie zugrunde gelegt, die unverkennbar eine frucht seiner studien der deutschen philosophie ist. Lindsay gibt diese grundlegung, die Ruskin in seiner rezension abdruckt, in folgender form:

I. *Sense, or the animal frame, with its passions or affections.*

II. *Mind or Intellect:*

1. *Imagination, the discerner of Beauty.*
2. *Reason, the discerner of Truth.*
3. *Spirit, the Moral or Immortal principle, ruling through the Will and breathed into Man by the Breath of God.*

Es wird also zunächst zwischen sinnen und intellekt unterschieden und letzterer, wenn wir die zugrunde liegenden Kantischen bezeichnungen wieder einführen, in ästhetische urteilskraft, reine vernunft und praktische vernunft zerlegt.

In leidenschaftlichen worten fällt der junge aristoteliker über dieses „oberflächliche system“ her. Besonders daran

[1] *Mun.* 98.

nimmt er anstoß, daß das göttliche in uns auf das moralische prinzip beschränkt sein soll. Die scheidung zwischen dem tierisch-menschlichen und dem göttlich-menschlichen ist ihm noch nicht einmal identisch mit der zwischen sinnen und intellekt, sondern sie ist innerhalb sämtlicher vermögen zu machen. Nicht nur im moralischen gefühl[1] (*moral sentiment*) zeigt sich bei uns der „atem gottes“, sondern auch in der phantasie, im verstande und in den sinnen. „Wenn ein unterschied zwischen körper (*body*) und geist (*spirit*) besteht, so ist es der, daß der körper von passiver, der geist aber von aktiver unsterblichkeit, jener das erhaltene (*supported*), dieser das erhaltende (*supporting*) prinzip ist.“ Und auch den geist zerlegt er nach diesem gesichtspunkt in aktiven geist, der intellektuelle funktionen ausübt, und in den passiven, der moralischen einfluß empfängt.

Tierisch-sterbliches und göttlich-unsterbliches findet sich dagegen in allen vermögen der menschlichen natur. Der unterschied ist der des entwickelungsgrades. So stehen den sinnen des reintierischen die verfeinerten sinne gegenüber, die uns die erkenntnis des schönen ermöglichen, dem verstand der tiere, der in den fesseln des triebes liegt, der des menschen, der gedächtnis und überlegung umfaßt. Und auch die moralischen gefühle liegen in wesentlicher form schon bei den tieren vor; nur die feinere empfindsamkeit hierfür, die vor allem im pflichtgefühl (*conscientiousness*) zum ausdruck kommt, bildet das unterschiedliche für den menschen.

So kündet sich vor allem schon hier das unvermögen Ruskins an, die gebiete des willens und des gefühls auseinander zu halten. Er unterscheidet am schluß seiner kritik im wesentlichen drei vermögen der menschlichen natur:

1. Die sinne (*senses*), die nur die physischen sinne umfassen, und mit denen die leidenschaften und gefühle nichts zu tun haben.

2. Die vernunft (*reason*), von der er verlangt, daß sie den willen sich untertänig mache.

---

[1] Ruskin identifizirt Lindsays *willen* ohne weiteres mit gefühl! (*Old* I, 35.)

3. Die seele (*spirit*), als deren hauptfähigkeit er die empfänglichkeit für moralische gefühle (*susceptibility of right moral emotion*) bezeichnet.

Vier jahre später, 1851[1], übernimmt es Ruskin wieder, seine ansichten über die „teile des menschlichen wesens" (*divisions of humanity*) klarzulegen. Hier sieht er von vornherein vom reintierischen ab und gewinnt wieder jene drei bestandteile, die aus der kritik Lindsays hervorgegangen waren. Die aristotelische unterscheidung zwischen leidendem und tätigem geist überträgt er jetzt auf die beiden seiten des geistes, auf seele und intellekt, und auch auf den körper, so daß er folgende übersicht gewinnt:

	Passive or Receptive Part:	*Active or Motive Part*:
Body:	*Senses*	*Muscles*
Soul:	*Feelings*	*Resolution*
Intellect:	*Understanding*	*Imagination.*

An der stelle[2], wo er diese einteilung gibt, geht seine absicht dahin, klar zu machen, daß beim menschlichen handeln, besonders beim künstlerischen schaffen, alle sechs vermögen harmonisch zueinander entwickelt sein müssen: schärfe der sinne belebt die der gefühle, diese wirken fördernd auf den verstand, alle drei in derselben weise auf die phantasie, die ihrerseits den entschluß stärkt. Eine ungleichmäßige ausbildung der vermögen aber wirkt störend: allzu stürmische oder krankhafte gefühle schwächen den verstand; dieser, wenn gar zu kühn, läßt die phantasie nicht zu ihrem rechte kommen; ein zu großes plus endlich an verstand und phantasie verdrängen wie bei Hamlet den entschluß.

Doch wir haben uns zunächst klarheit darüber zu verschaffen, was Ruskin mit den einzelnen ausdrücken dieses systems meint. Am einfachsten ist das bei seiner auffassung vom körper (*body*). Unter den sinnen (*senses*) versteht er den teil unseres physischen seins, der die tatsachen der uns umgebenden welt als empfindungen aufnimmt; unter muskeln (*muscles*) denjenigen, der das ergebnis einer inneren bearbeitung dieser empfindungen an die außenwelt abgibt. Er drückt das

[1] *Stones* I, 40 ff., 380 ff. [2] *Stones* I, 381.

nicht so aus, hat es sich aber schwerlich anders vorgestellt. Weniger klar hingegen ist alles übrige. Besonders die begriffe gefühl (*feeling*) und phantasie (*imagination*) haben so weiten umfang, daß nach obiger tabelle seele und intellekt stellenweise ineinander übergehen müssen.

Unter gefühle fallen in der meinung Ruskins zunächst lust- und unlustgefühle, dann affekte und leidenschaften. Hierdurch gerät das begehren, der wille auf der stufe des triebartigen, auch unter den oberbegriff des gefühls. Endlich spricht Ruskin von einem sinn fürs moralische (*moral sense*), der aus dem gewoge der gefühle und leidenschaften die guten heraushebt, und dessen wirken auf diese weise vorbedingung zum moralischen entschluß (*resolution*) wird. Dieser sinn fürs moralische ist seiner art nach ebenfalls gefühl.

Unter *understanding* fällt die rezeptivität des verstandes und das gedächtnis. Sie sind der passive oder rezeptive teil des intellekts. Der aktive dagegen soll nach obiger tabelle durch die *imagination* dargestellt werden.

Die *imagination* Ruskins kommt im allgemeinen dem nahe, was wir nach deutschem sprachgebrauch mit „intuition“ bezeichnen. Doch ziehe ich aus gründen, die sich uns bald aufdrängen werden, zur übersetzung den ausdruck „bildungskraft“ vor, mit dem A. Brandl nach Jean Paul die imagination Coleridges umschreibt. Dieser bildungskraft steht bei Ruskin (wie bei Coleridge) die einbildungskraft (*fancy*) gegenüber. Phantasie ist nach deutschem sprachgebrauch ein oberbegriff für beide.

Die bildungskraft erscheint bei Ruskin als höchste fähigkeit des menschlichen geistes. Nach obiger aufstellung ist sie form der betätigung des intellekts, und zwar die einzige. Sie hat es mit dem wahren, guten und schönen zu tun. Das wahre, das sie erkennt, ist bei Ruskin nun aber das wahre der unmittelbaren anschauung, nicht das der wissenschaft. Die erkenntnis der letzten art wurde von ihm in der Lindsay-rezension als der vernunft (*reason*) zukommend bezeichnet. Dort war die vernunft aktives vermögen des geistes. Sollten daher in Ruskins anschauung vernunft und bildungskraft beide als aktive seiten des denkvermögens nebeneinander stehen?

Entgegen Ruskins obiger aufstellung und der identifizirung von bildungskraft und intellekt in zahlreichen darstellungen der Ruskinschen ästhetik durch andere, bin ich der ansicht, das Ruskins *imagination* nicht als eine fähigkeit des denkvermögens bestimmt werden kann.

Sie erscheint bei ihm durchweg als vom verstand und der vernunft wesentlich unterschieden. Sie bildet nicht auf dem wege des denkens, sondern auf dem des empfindens und fühlens. Sie ist das aktive vermögen, das, wie die vernunft dem verstande, dem passiven einer verbindung von empfinden und fühlen, also einer gemeinschaftlichen rezeptivität von sinnen und seele entspricht. In erster hinsicht spricht Ruskin vom „sehen“ der bildungskraft. Sie hat es mit den konkreten gebilden der unmittelbaren anschauung zu tun, nicht mit begriffen. „Wichtiger als alles denken ist das sehen.“ In zweiter hinsicht wird das wirken der bildungskraft durch die rezeptivität der seele vorbereitet: durch gefühle und leidenschaften; denn „nach der intensität des gefühls, das man einem gegenstand entgegenbringt, richtet sich die tiefe und richtigkeit der erfassung seiner wesenheit“[1]. Der „moralische teil der bildungskraft“ hat sympathie mit dem gegenstand ihrer betrachtung[2]. Auf diese weise wird für sie auch das gefühl für die rechten gefühle (*moral sense*) verlangt, das, wie später eingehender zu zeigen ist, nichts vernunftmäßiges an sich hat, vielmehr als „instinkt“ der vernunft übergeordnet ist. Sind sinnlichkeit und gefühle die beiden quellen der bildungskraft, dann gewinnt diese, mehr als den des denkens, den charakter des schaffens, handelns; und in der tat verlangt Ruskin genau das von ihr, was er sonst als für großes handeln erforderlich bezeichnet: offenes herz, klare augen, warme und rasche gefühle.

Daher wird Ruskins *imagination* zweckmäßig durch bildungskraft wiedergegeben. Sie gestaltet, was die sinne und die gefühle und die eigenartige vereinigung beider, die theoretische fähigkeit, aufnehmen. Hierdurch wird das wahre (der anschauung), das gute und das schöne gleichzeitig das feld ihrer tätigkeit.

Daß die bildungskraft aber trotzdem als intellekt von

[1] *Paths*, 177. [2] *Paths*, 171; vgl. *Mod.* II, 204.

Ruskin bezeichnet, sogar die höchste form desselben genannt wird, findet seine erklärung in dem entscheidenden einfluß, den die aristotelische philosophie auf seine anthropologie ausgeübt hat. Aristoteles kannte neben einer psychologisch begründeten form des geistes, dem leidenden geist, dessen funktion im wesentlichen das syllogistische denken ist, eine höhere, metaphysisch begründete, den tätigen geist, der unabhängig von aller sinnlichen wahrnehmung das wahre vom schein unterscheidet. Seine tätigkeit ist unmittelbare intuition. Ruskin zeigt die kenntnis dieser aristotelischen unterscheidung in oben zitirten aussprüchen der Lindsay-rezension; sie gibt für seine teilung des intellekts die grundlage ab. Der intellekt des syllogistischen denkens wird bei ihm zum verstand, der der unmittelbaren intuition zur bildungskraft. In der tat haben der aristotelische tätige geist und Ruskins bildungskraft verwandte züge; vor allem ist die in die voraussetzungen des wirkens der bildungskraft eingeschlossene theoretische fähigkeit eine bewußte nachbildung jenes aristotelischen höchsten intellekts. Aber ist schon die definition der theoretischen fähigkeit bei Ruskin durchweg ins psychologische gewendet, werden für sie schon scharfe sinne und moralische gefühle gefordert, so entfernt sich die begründung der vollen bildungskraft noch mehr vom tätigen geist des Aristoteles. Ruskin behält von diesem begriff nichts weiter als die äußerliche bezeichnung als höchste form des intellekts, stattet ihn aber mit einem vollkommen anderen inhalt aus.

Wollen wir für ein system der Ruskinschen anthropologischen anschauungen die häufiger gegebene dreiteilung in körper, seele und intellekt sowie die unterscheidung zwischen passiven und aktiven vermögen beibehalten, so ist für die ästhetischen und ethischen lehren nur klarheit zu gewinnen, wenn wie nach den passiven seiten hin den körper als das empfindende, die seele als das fühlende (und begehrende), den intellekt aber, dessen funktion lediglich das denken ist, als das verstandesmäßig auffassende vermögen definiren; als die aktive seite des letzteren wäre dann die vernunft, als ein gemeinsames wirken der sinnlichkeit und der seele die bildungskraft zu betrachten. Halten wir muskelbetätigung und ent-

schließungsvermögen als isolirte betätigungsformen von körper und seele fest, so kommen wir zu folgendem schema:

		Passiv:		*Aktiv:*
körper	—	sinne	—	muskelbetätigung
	>	theoretische fähigkeit	>	bildungskraft
seele	—	gefühle	—	entschließungsvermögen
intellekt	—	verstand	—	vernunft

Hiernach unterscheidet Ruskin also zwei wesentlich verschiedene arten eines erkenntnisvermögens, ein sensibel-emotionales, dessen aktive form die bildungskraft, ein intellektuelles, dessen aktive form die vernunft ist. Bei weitem höher von beiden wird von ihm die bildungskraft bewertet. Sie dringt ins wesen der dinge[1]. „Sie weist auf übersinnliches in uns hin“[2]. Woher kommt Ruskin diese bewertung und jene begriffliche bestimmung der bildungskraft?

Einer der beiden tiefgreifendsten einflüsse, die Ruskins anschauungen in seiner jugend formten, ist der, den die dichtung seiner zeit auf ihn ausübte. Der andere ist religiöser art. Gegen diese beiden treten rein philosophische weit zurück.

Ruskin ist vor allem schüler der romantischen litteraturbewegung, die um die wende des 19. jahrhunderts dem geistigen leben Englands sein eigentümliches gepräge verlieh. Mit Scott und den dichtern der seeschule, unter diesen besonders mit Wordsworth, wurde er früh vertraut, und auch die hauptvertreter der klassischen romantik, Byron und Shelley hat er in jungen jahren gründlich gelesen. War es doch bis zu seinem 26. lebensjahre seine von seinen eltern begünstigte absicht, sein leben der poesie zu widmen. Früh schon begann er, in anlehnung an die erwähnten muster, sich in der verskunst zu versuchen; mit den jahren steigt seine produktionsfähigkeit, so daß seine gedichte, die er später nicht gerade mit hohem autorstolz, denn er hielt mit gutem grund nicht viel davon, herausgeben ließ, zwei ansehnliche bände füllen. Da kann es uns nicht wundernehmen, daß die antirationale

[1] *Mod.* II, 175—205. [2] *Art,* 55.

tendenz, die alle seine frühesten muster teilten, bestimmend auf seine wertung der fähigkeiten des menschlichen geistes einwirkten.

Der begriff der bildungskraft, unter dessen schein das ganze lebenswerk Ruskins steht, war von den romantikern der jahrzehnte vor seiner geburt in allen charakteristischen schattirungen ausgebildet worden. Es handelt sich hier um eine in der geschichte der englischen litteratur zur genüge beleuchtete tatsache. Trotzdem dürfte es nicht als überflüssig erscheinen, an dieser stelle auf einzelne züge, die für Ruskin besonders wichtig sind, kurz einzugehen.

Die bildungskraft (*imagination*) ist für die dichter der seeschule die höchste fähigkeit des menschlichen geistes. Sie ist „nur ein anderer name für das absolute vermögen, für die klarste einsicht, weite des gemüts und vernunft in höchster gestalt“[1]. (Wordsworth.) Sie hat ihre quelle in feiner beschaffenheit der sinne und gefühlvoll-leidenschaftlicher art der seele. „Durch sie wird der dichter ein sensitives wesen, eine schaffende seele“[2]. (Wordsworth.)

Sie gestaltet zunächst das wahre. „Die rätsel am himmel hat die bildungskraft zu lösen, nicht die wissenschaft“. (Coleridge.) „Halb erschaffen, halb erfassen auge und ohr die welt“[3]. (Wordsworth.) Bildungskraft ist produktive anschauung, sie formt die gebilde der welt[4]. (Coleridge.) „Sie als die schöpferische kraft ist basis aller kenntnis; kunst umfaßt deshalb die wissenschaft“[5]. (Shelley.) Auch Shelley findet die bildungskraft wesentlich durch „feine sensibilität“ charakterisirt.

Sie gestaltet ferner das schöne. „Die bildungskraft, die einerseits material der kenntnis liefert, schafft andererseits den wunsch, diese kenntnis in eine ordnung zu bringen, die wir das schöne und gute nennen“[5]. (Shelley.)

Sie gestaltet, was im letzten zitat schon mitausgesprochen wurde, endlich auch das gute. „Das instrument moralischer güte ist die bildungskraft“. (Shelley.) In Wordsworths reflexionen über bildungskraft und geschmack im *Prelude* tritt gerade

---

[1] *Prelude* XIV, 188. [2] *Prelude* XII, 207. [3] *Tintern Abbey*, 106. [4] *Biogr. Literaria.* [5] *Defence of Poetry.*

diese seite überall in den vordergrund. Und auch sonst ist die auffassung von der bildungskraft als einem moralischen prinzip bei ihm überall nachzuweisen. „Natur und die sprache meiner sinne ist führerin, amme und hüterin meines herzens und meines ganzen moralischen seins"[1].

Bei allen erscheint die bildungskraft als von grund aus verschieden von der vernunft, der sie übergeordnet wird. Durch diese gegenüberstellung wird letztere sogar zu einem antimoralischen prinzip. Tiere und kinder sind besser als wir, weil der verstand bei ihnen nicht verdunkelt und verdirbt. Im wahren, im guten und im schönen können sie den gebildeten und klugen belehren. Selbst die natur in ihrem „stillen, melancholischen sang vom sein der menschen"[1] stellt all unsere vernunftweisheit in den schatten. Auch diese letzten konsequenzen sind Ruskin nicht fremd.

Für die ästhetik geht der einfluß der romantiker noch weiter. Vor allem ist jene lehre Ruskins vom unterschied der bildungskraft und der einbildungskraft (*fancy*) in wesentlicher form von Coleridge und seinem schüler Leigh Hunt vorgebildet worden.

Ruskins anthropologie gibt den grund, warum er sich zur philosophie im allgemeinen ablehnend verhalten mußte. Seine bewertung der fähigkeiten des menschlichen geistes hat nichts ermunterndes für ein streben nach wissenschaftlicher weltanschauung. Er wird so oft mit Carlyle zusammen genannt; hierin hat er nichts mit jenem gemein.

Es drängt sich uns jetzt die frage auf: Wie war nach diesen meinungen von der wissenschaft Ruskins eigene methode derselben?

(Fortsetzung folgt.)

Marburg. Paul Claus.

[1] *Tintern Abbey* 108.

BERICHTE.

BERICHT ÜBER DIE V. HAUPTVERSAMMLUNG DES BAYERISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES IN WÜRZBURG VOM 12.—14. APRIL 1908.

II. (Schluß.)

Am nachmittag des 13. april schloß sich an die auf $^1/_2$3 uhr angesetzte geschäftssitzung in der *Allgemeinen sitzung* prof. Steinmüllers begründung seiner these:

„Da die erkenntnis des grammatischen systems und die damit verbundene sprachlich-formale schulung an der oberrealschule (und zum teil auch am realgymnasium) in der hauptsache dem französischen zufällt, so ist im englischen die grammatik *nur* mittel zum zweck. Deswegen kann die hinübersetzung im englischen — auch weil die grammatik wesentlich einfacher ist — zur einübung der formenlehre und syntax erheblich beschränkt werden und im absolutorium als zielleistung ganz fallen. Als solche genügen herübersetzung und diktat."

In der diskussion erklären sich Eidam, Fauner (der auf Österreich hinweist), Förster und Herberich *für* die these, während Bock und Gaßner[1] die *hin*übersetzung auch im englischen beibehalten wissen wollen. Der antrag Steinmüller wird schließlich mit großer mehrheit angenommen, obwohl Waldmann befürchtungen wegen der konsequenzen fürs französische äußert.

Mit besonderer spannung sah man dr. Uhlemayrs (nunmehr *N. Spr.* XV, 321 ff. gedrucktem) vortrag: „Wie ist der fremdsprachliche unterricht naturgemäß umzugestalten?" entgegen; wenn Uhlemayr auch manchmal etwas weit geht — anregend sind seine ausführungen stets. Auch diesmal wurden die erwartungen der hörer nicht getäuscht.

---

[1] Er führte etwa aus: In einer lebenden sprache kommt es, neben einer gut gewählten lektüre, die im mittelpunkt des unterrichts steht, auch darauf an, die formen der sprache fortgesetzt zu üben. Um alle schüler zu zwingen, auch dieser seite des unterrichts den nötigen fleiß zuzuwenden, ist die an den realgymnasien erprobte dreiteilige prüfungsaufgabe in allen neunklassigen schulen einzuführen. — Ich schließe mich Bock und Gaßner völlig an. *Anm. d. ref.*

Die forderungen von dr. Uhlemayr waren in folgender these zusammengefaßt: „Der zweck des neusprachlichen unterrichts ist nur zu erreichen durch eine methode, die das sprachmaterial zuerst durch das ohr aufnehmen und verarbeiten und erst dann lese- und schreibübungen eintreten läßt. Dadurch wird das ohr zu intensiver arbeit gezwungen und der schüler dazu gebracht ganze sätze zu erfassen. Das unmittelbare verstehen der geschriebenen sprache ist die notwendige folgeerscheinung. Aus dieser methode ergibt sich auch das von der schule zu verlangende maß von sprachbeherrschung." Die diskussion über vortrag und these ergab, daß dr. Modlin im prinzip dagegen war wegen der hohen anforderungen, die die auditive methode an den lehrer selbst stelle; Förster, Hoops und Speidel betonten nachdrücklich die tätigkeit von auge *und* ohr. Im schlußwort bemerkt dr. Uhlemayr, er unterschätze die bedeutung der *visuellen* eindrücke nicht, gebe aber unter allen umständen dem *ohr* den vorrang. Nachdem eine veränderte formulirung der these aus gründen der geschäftsordnung abgelehnt worden war, wurde auch die these selbst — „nur" im ersten satz war durch „am besten" ersetzt worden — mit elf stimmen mehrheit abgelehnt.[1]

Hierauf vertrat konrektor Eidam (Nürnberg) seine leitsätze für den neusprachlichen unterricht an der (bayrischen) oberrealschule; ich verweise auf s. 161 ff. dieses bandes der neueren sprachen.

Infolge der vorgerückten zeit verzichtete dr. Bock (Nürnberg) auf eine eingehende begründung seiner thesen:

1. Der provisorische lehrplan von 1901 für die realgymnasien bisherigen systems soll im wesentlichen die grundlage zur ausgestaltung des definitiven lehrprogramms bilden. Nur einige zu ideal ausgedrückte forderungen bedürfen der einschränkung;

2. der entwurf eines vollständigen lehrplans für alle fächer des *reform*realgymnasiums ist schon jetzt im interesse der schule und des publikums dringend notwendig;

3. durch die einrichtung der oberrealschulen mit ihrer mathemathisch-naturwissenschaftlichen grundlage verschiebt sich der schwerpunkt des unterrichts am realgymnasium naturgemäß noch mehr auf die neusprachlichen fächer. Diese tatsache im verein mit dem schon früher schwer empfundenen mißstande einer ungenügenden stundenzahl läßt eine erhöhung derselben besonders in den oberen klassen geboten erscheinen;

4. das realgymnasium (und auch die oberrealschule) vermittelt eine der gymnasialen gleichwertige[2] bildung; daher gebühren seinen

[1] Dieses ergebnis ist bedauerlich, wenn auch von keinerlei bedeutung. Praktischer wäre es gewesen, dr. Uhlemayr hätte die these zurückgezogen. *Anm. d. ref.*

[2] Ich halte den ausdruck für nicht glücklich; ich würde die bildung „gleichberechtigend" nennen. *Anm. d. ref.*

abiturienten die gleichen berechtigungen wie den abiturienten des humanistischen gymnasiums.

Dr. Bock begnügt sich mit ein paar erläuternden worten. Besonderes gewicht wird auf die beibehaltung der dreiteiligen absolutorialaufgabe (diktat, hin- und herübersetzung) gelegt. These 1 einstimmig angenommen. — Bei these 2 handelt es sich um das reformrealgymnasium, für das von klasse IV ab noch kein lehrplan besteht; der von Bock vorgelegte entwurf wird einer kommission übergeben. — These 3 wird mit einer redaktionellen änderung angenommen: „In anbetracht der forderungen des lehrprogramms ist die bisherige stundenzahl im alten plane durchweg als unzureichend befunden worden; als mindestmaß werden sowohl für französisch wie für englisch von klasse IV bzw. klasse VI ab je vier stunden vorgeschlagen, also im ganzen 40 stunden.“ Zur begründung wird besonders auf das mißverhältnis der stundenzahl an der oberrealschule und dem realgymnasium hingewiesen; es stehen hier 20 französische und 13 englische stunden den 37 französischen und 20 englischen an der oberrealschule gegenüber. — Der these 4 wird beifällig zugestimmt; an maßgebender stelle muß immer wieder angepocht werden, um die volle gleichberechtigung aller vollanstalten anzustreben: die mauern um das berechtigungsmonopol wackeln schon, sie müssen auch fallen.

Dienstag, am 14. april, früh 1/2 9 uhr wurde die allgemeine sitzung weitergeführt. Auf der tagesordnung standen zunächst die sogenannten Sieperschen thesen,[1] zu denen sich prof. Varnhagen (Erlangen) äußern wollte. Zunächst erhält prof. Sieper das wort zur einleitung zu Varnhagens vortrag. Die thesen seien nicht die seinigen, die kommission habe sie beraten; einstimmigkeit der kommission sei nicht zu erreichen gewesen, daher der farblose charakter. Varnhagen: Die thesen sind nicht umfassend genug, um als grundlage für den erlaß einschlägiger bestimmungen zu dienen. Das von der kommission bei aufstellung ihrer thesen befolgte prinzip „auszuscheiden, was ihr in irgend einer hinsicht stoff zu kontroversen zu bieten schien“, ist nicht zu billigen, da das nichts anderes bedeute als die führung aus der hand geben; wir haben die kommission doch gerade gewählt, damit sie uns eine führerin sei. Wenn man nach solchem prinzip verfahre, müsse sich etwas ergeben, das weder gehauen noch gestochen sei. Nur aus diesem prinzip heraus ist es wohl auch zu erklären, daß man den satz in den münchener thesen Viëtors, daß „wenigstens der künftige praktische lehrer das hauptgewicht auf die neuere periode zu legen habe“ nicht aufgenommen hat. Der redner bedauert besonders, daß die kommission die wichtige frage des umfangs und der gestaltung des unterrichts in den universitäts-seminaren gänzlich unberücksichtigt

[1] Sie lagen der versammlung — ebenso wie die von dir. Dörr — in einem abdruck vor; vgl. *Engl. stud.* XXXVIII, 334 und *N. Spr.* XV, 382 ff. *Anm. d. ref.*

gelassen habe. Varnhagen geht alsdann auf die von der kommission aufgestellten thesen im einzelnen über und findet, daß die fassung der these 1 nicht glücklich ist, weil es nach dem wortlaut scheinen könnte, als sollten „die übrigen gebiete der kultur Frankreichs und Englands" beim studium und beim examen in demselben umfang berücksichtigt werden wie sprache und litteratur; während doch wohl darüber keine meinungsverschiedenheit bestehe, daß die letzteren den eigentlichen mittelpunkt zu bilden haben. These 2 verlangt (nach Varnhagen) nur etwas, was wohl auf sämtlichen deutschen universitäten bereits tatsache sei. These 3 ist selbstverständlich. Mit these 4 erklärt sich Varnhagen prinzipiell einverstanden, weist aber darauf hin, daß in Bayern für absehbare zeit eine trennung der beiden sprachen voneinander ausgeschlossen sei, weil wegen der besonderen verhältnisse eine kombination der einen derselben mit anderen fächern unmöglich sei. Von these 5, führt Varnhagen weiter aus, gehöre der erste satz nicht hierher, weil er nichts speziell neuphilologisches enthalte, vielmehr ganz allgemein für jedes examen in irgend einem fache gelte. Gegen den zweiten satz der these, in dem „für jedes fach in der regel nur ein examinator" verlangt wird, spricht sich Varnhagen aus prinzipiellen gründen aus, namentlich aber unter hinweis auf die mit den mehrköpfigen kommissionen in Bayern gemachten guten erfahrungen. Prof. Förster (Würzburg): Die thesen sind nicht sorgfältig genug ausgearbeitet und zu allgemein gehalten, bieten also keine *working basis*; prof. Hoops (Heidelberg) erklärt den farblosen charakter der thesen mit der schwierigkeit einer einigung in den strittigen punkten; prof. Sieper verteidigt seine thesen nochmals. Das ergebnis der abstimmung ist folgendes: These 1 angenommen, mit der modifikation Varnhagen: Das hauptgewicht des studiums der neuphilologie ist auf sprache und litteratur Frankreichs und Englands zu legen; daneben aber sollen auch die übrigen gebiete der kultur dieser zwei länder, namentlich geschichte, geographie und kunst, berücksichtigung finden. These 2 und 3 einstimmig angenommen; these 4 mit zwei stimmen mehrheit angenommen; these 5 mit großer mehrheit abgelehnt. Der zusatzantrag Varnhagen (siehe satz 1 seiner ausführungen) wird mit allen gegen eine stimme angenommen. Der abgeordnete für die versammlung des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes erhält besondere weisungen.

Prof. Steinmüller sagt über Dörrs thesen betr. die praktische seite der ausbildung der neuphilologen: Annehmbar sind nur die anmerkungen, alles andere ist für Bayern unannehmbar. Er stellt den antrag: „Dem inhalt von Dörrs thesen wird prinzipiell zugestimmt; zu den praktischen forderungen und ausführungen ist der bayerische neuphilologen-verband mit rücksicht auf die in Bayern bestehenden verhältnisse zu keiner stellungnahme veranlaßt." Dieser antrag wird mit allen gegen eine stimme angenommen.

Prof. Schneegans (Würzburg) spricht im anschluß hieran „über die moderne französische litteraturgeschichte im universitätsbetrieb“. Der neusprachliche unterricht, dessen aufgaben höhere geworden sind, will als ideal das ziel verfolgen in das verständnis der kultur des fremden volks einzuführen. Zu diesem zweck ist es notwendig, daß auf den oberklassen unserer mittelschulen die französischen klassiker, auch die der modernen zeit, ausgiebig gelesen und auch in litterarischer hinsicht genauestens interpretirt werden. Um eine derartige erklärungsweise neuerer texte mehr als bisher zu gewährleisten, ist es unbedingt nötig, daß die kandidaten des neusprachlichen lehramts nach dieser richtung auf der universität in umfassender weise vorgebildet werden. Der professor treibt zu wenig neuere litteraturgeschichte, die überläßt er zu sehr dem lektor. Hat nun aber der professor zeit neben dem studium der altfranzösischen sprache und litteratur, neben dem der übrigen romanischen sprachen, neben der dialektkunde und der textkritik noch diese neue aufgabe zu übernehmen? Nein; es müssen doppellehrstühle errichtet werden (wie in Wien, Zürich und anderwärts). Im september 1907 wurde in Basel die these angenommen: „Die frage des betriebs der neueren litteratur ist wichtig, nicht bloß aus wissenschaftlichen, sondern auch aus pädagogischen und allgemeinen kulturellen gründen. Es ist durchaus notwendig, dieses studium durch vorlesungen und besonders durch übungen zu erweitern und zu vertiefen. Zu diesem zweck ist die errichtung von zwei romanistischen professuren an jeder universität zu erstreben.“ Schneegans wird diese these auch in Hannover vertreten. Da im englischen die verhältnisse ähnlich liegen, sollen auch englische doppelprofessuren verlangt werden (modif. Förster). Diese vorschläge finden einstimmige annahme.

Hierauf erstattet lektor Vernay bericht über den grammatischen unterricht in Frankreich seit dem Leyguesschen erlaß vom 26. II. 1901. Da man in Bayern *très peu orienté*[1] *au sujet de cet arrêté* sei, hat sich Varnhagen an verschiedene französische grammatiker, an gymnasialprofessoren und mitglieder des *Institut* wie der *Académie* gewendet, und als ergebnis der umfrage stellt er fest, daß der erlaß für die *volksschulen* und für die *prüfungen an den mittelschulen* bindend ist; die sehr verbreiteten grammatiken von Brachet und Dussouchet lehren die vereinfachungen; also: *il ne faut pas être plus catholique que le pape!* Varnhagen schlägt daher die annahme der these vor: *Il faudrait admettre, pour les examens en Bavière, les tolérances introduites en France*

[1] Dieser vorwurf ist unberechtigt; wir kennen in Bayern sehr wohl die umfangreiche litteratur, die dieser übereilte erlaß gezeitigt hat; vgl. Breymann, *Reformlitteratur*, bd. III (ed. Steinmüller). Dagegen scheint Vernay wenig orientirt zu sein über die gründe, die uns Bayern zu einer abwartenden haltung bestimmen, und die Breymann in der beilage zur *Allgemeinen zeitung* mitgeteilt hat. *Anm. d. ref.*

par l'arrêté de Leygues du 26 février 1901. Von prof. Schneegans unterstützt, wird diese these mit allen gegen zwei stimmen[1] angenommen. Die französischen lektoren der drei landes-universitäten sollen eine denkschrift über den stand der frage ausarbeiten, und der bayerische neuphilologen-verband möge sie dem ministerium zuleiten.

Ich schließe meinen bericht mit dr. Steinmüllers ausführungen „über die bestrebungen zur vereinheitlichung der aussprachebezeichnung.“ Da sich das preußische kultusministerium diesen bestrebungen gegenüber abwartend verhalte, sei selbsthülfe mittels der großen fachvereine geboten. Um die stimmung der versammlung in dieser frage kennen zu lernen (und um ihr in Hannover ausdruck verleihen zu können), stellt Steinmüller vier richtlinien auf, die einstimmig angenommen wurden:[2]

1. die vereinheitlichung der aussprache in neusprachlichen schul- und wörterbüchern ist dringend wünschenswert;
2. es ist eine wirkliche lautschrift — nicht diakritische zeichen, d. h. keine umschreibung durch buchstaben oder zahlen — zu erstreben;
3. ganze texte in der lautschrift in schulbüchern sind als unheilstiftend zu verwerfen; die lautschrift beschränke sich vielmehr nur auf die einzelnen wörter in grammatik, übungsbuch und im glossar;
4. da die aufstellung einer für das französische und englische gemeinschaftlichen lautschrift auf erhebliche schwierigkeiten stoßen und die einigung erschweren wird, so wird es sich empfehlen, zunächst mit der aufstellung einer lautschrift für das englische zu beginnen, was entschieden auch vordringlicher ist.

Die nächste verbands-sitzung findet 1910 in München statt.

München. Dr. K. Manger.

FERIENKURSE IN NEUCHÂTEL.

Die von der *Académie* zu Neuchâtel (franz. Schweiz) allsommerlich veranstalteten zwei ferienkurse für französische sprache und litteratur (direktor: herr prof. Paul Dessoulavy) brachten in diesem jahre eine außerordentlich interessante und beachtenswerte neueinrichtung, nämlich einen dritten rein philologischen kursus, der vom 7.—18. september stattfand und von den herren prof. Arthur Piaget

[1] Unter diesen befand ich mich; ich halte die bestimmungen des erlasses für inkonsequent, unvollständig, ungenau und unpädagogisch; siehe oben. *Anm. d. ref.*

[2] Das verfahren über leitsätze abzustimmen, die der versammlung nicht schon vorher bekannt gegeben sind, entspricht nicht den gepflogenheiten des bayerischen neuphilologen-verbandes und ist nur durch den mangel an zeit erklärbar. *Anm. d. ref.*

und prof. Jules Jeanjaquet abgehalten wurde. Eine derartige veranstaltung hat von vornherein den großen vorzug, daß einem gelegenheit geboten wird, sich an das anhören französischer vorträge über fragen der romanischen philologie zu gewöhnen und sich so leicht die terminologie der fremdsprache anzueignen, eine gelegenheit, die z. b. gerade für einen großstadtstudenten wichtig ist, der verhältnismäßig häufig mit franzosen in verkehr kommt, also nicht ausschließlich übung in der modernen konversation zu suchen braucht. Hatten mich diese ganz allgemeinen erwägungen zur teilnahme an jenem kursus bewogen, so ist der zweck der vorliegenden zeilen, zu bekunden, daß meine erwartungen vollauf erfüllt wurden.

Herr prof. Piaget behandelte in seiner außerordentlich fesselnden vorlesung über Guillaume de Machauts *Leben und werke* in sehr anschaulicher weise (wozu namentlich die heranziehung historischer details sowie die im rahmen einer entwickelungsgeschichte der mittelalterlichen französischen lyrik gegebenen charakteristiken der schüler Machauts viel beitrugen) einen ganzen ausschnitt aus der kultur- und litteraturgeschichte des 14. jahrhunderts. — Daran schloß sich die lektüre einiger blätter aus der Machaut-handschrift der *Bibliothèque Nationale*, eine um so instruktivere übung, als die teilnehmer dabei nicht nur einen altfranzösischen text durchzuarbeiten und ins neufranzösische zu übertragen hatten, sondern auch gleichzeitig dadurch etwas in die paläographie eingeführt wurden. Die herren prof. Dessoulavy und prof. Piaget hatten weder mühe noch kosten gescheut, die faksimile-blätter durch zinkogravüre vervielfältigen zu lassen. — Den dritten teil des programms bildete herrn prof. Jeanjaquets vorlesung, deren titel lautete: „Historisch-grammatikalische studien nach dem *Atlas linguistique de la France*, phonetik und wortgeschichte, entwickelung des französischen vokalismus.“ Ob dieses thema für einen zeitlich leider stets so beschränkten ferienkursus nicht vielleicht etwas zu weit gegriffen war, sei dahingestellt; ich persönlich bin mit großem interesse herrn prof. Jeanjaquets ausführungen gefolgt, die sich hauptsächlich mit den arbeitsmethoden bei der herstellung des *Atlas linguistique* und mit ausführlich durch die verschiedenen dialektgebiete verfolgten fällen aus der wortgeschichte und der historischen lautlehre beschäftigten.

Im nächsten jahre beabsichtigt herr prof. Dessoulavy diesen kursus, der ausschließlich für akademisch gebildete lehrer des französischen und studenten der romanischen philologie bestimmt ist, schon in der zweiten hälfte des august und zwar nicht *nach* dem zweiten neufranzösischen kursus, sondern gleichzeitig mit demselben stattfinden zu lassen; denn während sich zu dem ersten und zweiten ferienkursus (vom 13. juli bis 8. august, resp. vom 10. august bis 5. september) ca. 100 resp. 125 teilnehmer aus aller herren ländern eingefunden hatten, wurde der dritte kursus — wie das ja zum teil in der natur

der sache lag — nur von einer ziemlich beschränkten zahl von lernbegierigen besucht. Daß das, wie herr prof. Dessoulavy annehmen zu müssen glaubte, an der vorgerückten jahreszeit liegen sollte, ist eigentlich nicht sehr wahrscheinlich, da gerade im september der aufenthalt in Neuchâtel in klimatischer beziehung überaus angenehm ist.

Ein gerade in die zeit des dritten ferienkursus fallender kongreß der *Société historique du canton de Neuchâtel*, der in Saint-Blaise bei Neuchâtel tagte, vermehrte übrigens die wissenschaftlichen darbietungen noch um einige historische vorträge, die man anzuhören gelegenheit hatte, und die einem einen interessanten einblick in das im edelsten sinne von lokalpatriotismus erfüllte geistesleben Neuchâtels gewährten. Überhaupt findet man in Neuchâtel für kunst und wissenschaft sehr viel getan; genannt seien hier die reiche gemäldegalerie im *Musée des Beaux Arts*, die ebenfalls dort untergebrachte historische sammlung sowie das kantonsarchiv im schloß — beide interessant besonders durch die erinnerungen an die erst nach langen kämpfen durchgesetzte befreiung von preußischer herrschaft —, die sehr gut ausgestattete stadtbibliothek, deren kostbarster schatz ihre Rousseau-manuskripte sind, das *Musée d'Histoire Naturelle* mit seinen originell arrangirten tiergruppen sowie das neue *Musée Ethnographique*. — Die lage Neuchâtels ist herrlich: von dem prächtig blaugrünen Neuenburger see an dessen ufer sich stundenweit eine schattige promenade hinzieht, steigt die schmucke stadt terrassenförmig zwischen weinbergen empor an den lieblichen abhängen der waldreichen jurahöhen; jenseits des sees erblickt man von Neuchâtel aus die majestätische kette der schneehäupter vom Wetterhorn bis zum Mont Blanc. Die umgebung bietet eine große zahl lohnender ausflüge: Valangin, Murten, Estavayer sind historisch und landschaftlich gleich reizvoll, die wildromantischen *Gorges de l'Areuse* und der wegen seiner aussicht berühmte Chaumont werden gleichfalls von Neuchâtel aus besucht, und eine kurze, aber hochinteressante fahrt mit der Jurabahn bis Le Locle ermöglicht einem exkursionen ins malerische Doubs-gebiet. Bei den beiden ersten ferienkursen werden derartige ausflüge von professoren und kursusteilnehmern gemeinsam unternommen.

Was die sprachlichen verhältnisse des kantons Neuchâtel anbetrifft, so spricht man dort ein von dem sogenannten musterhaften kaum abweichendes französisch, da in Neuchâtel, das ja nördlich von der dialektgrenze der frankoprovenzalischen patois liegt, noch nichts von dem z. b. schon in Lausanne zu konstatirenden meridionalen akzent zu bemerken ist.

Schließlich sei noch auf die verhältnismäßige billigkeit der in Neuchâtel stattfindenden kurse hingewiesen: die teilnahme an einem der drei kurse kostet 30 fr., jeder weitere kursus 20 fr. Zu den beiden ersten kursen, die ausschließlich den zweck der weiterbildung in der modernen französischen sprache und litteratur verfolgen und

stets ein sehr reichhaltiges programm haben, werden auch nicht-akademiker und frauen zugelassen. — Der lebensunterhalt ist in Neuchâtel im allgemeinen nicht teuer, man findet z. b. für 100—140 fr. (= 80—112 m.) pro monat resp. 25—35 fr. (= 20—28 m.) pro woche schon sehr gute familienpension; z. b. habe ich mich in der pension von Mme Juvet, Quai du Mont Blanc 4, recht wohl gefühlt und war namentlich mit der lage des hauses unmittelbar am see sehr zufrieden.

Neuchâtel vereint wissenschaftliche und landschaftliche vorzüge mit dem vorteil eines billigen aufenthalts in einem gesunden milden klima, es ist also als ferienaufenthalt durchaus zu empfehlen. Stets werde ich mit dankbarer begeisterung der dort verlebten zeit gedenken.

Berlin. MAX HELLMUT NEUMANN.

BESPRECHUNGEN.

Englische litteratur.

1. *Mr. Meeson's Will,* by H. Rider Haggard. Annotated by C. Grondhoud and P. Roorda. Second Edition. Groningen, P. Noordhoff. 1906. 271 s. 8°. Preis fl. 1,50
2. *A Collection of Stories and Sketches by Modern Authors.* Selected and annotated etc. by H. Weersma. Gleicher verlag und preis. 1907.
3. *Perthes' schulausgaben,* nr. 53. Alfred Tennyson. Ausgewählt und erklärt von dr. Bruno Herlet. Gotha 1906. 134 s. Preis gebd. m. 1,20. Wörterbuch dazu m. —,60.
4. *Dieselbe sammlung,* nr. 54. *Meisterwerke englischer dichtung.* Herausg. von dr. Herm. Jantzen. Gotha 1906. 159 s. Preis m. 1,40. Wörterbuch m. —,40.
5. Longfellow, *Selections.* Herausg mit Einleitung und anmerkungen in englischer sprache von Johanna Bube. Leipzig, Freytag. 1906. 152 s. Preis gebd. m. 1,50.
6. *Selections from* Lord Byron's *Poems.* Herausg. von dr. Alb. Herrmann. Gleicher verlag und preis. 135 s. 1907.
7. Macaulay, *The English Revolution.* Ausz. aus *History of England.* Chap. VII—X. Herausg. von A. Greeff. 164 s. Preis m. 1,60. Gleicher verlag. 1906.
8. Macaulay, *Selections.* Herausg. von dr. Aug. Sturmfels. 164 s. Gleicher verlag und preis. 1906.
9. *A Selection from* Oliver Goldsmith. Herausg. von dr. A. Stoeriko. 144 s. Preis m. 1,50. Gleicher verlag. 1907.
10. *Selections from* Byron. Edited with explanatory notes by prof. dr. J. Klapperich. With 5 Illustrations. 93 s. gr. 8°. Preis gebd. m. 1,50. Glogau, Flemming. (Vorrede: 1906.)

1. Über die erste auflage siehe *N. Spr.* VII, s. 39. In der vorliegenden zweiten sind die anmerkungen zum teil verbessert; s. 2, 6 sollte die anspielung auf Cowpers gedicht lieber ganz wegfallen; zu s. 109, 2 paßte die frühere bibelstelle besser als die jetzt gewählte,

weil Haggards text das wort *Chronicles* nicht enthält. Andere anmerkungen sind neu aufgenommen. Die verse s. 3 und s. 162 sind mir in etwas abweichender form erinnerlich: *Four and twenty blackbirds; a merry dish; Compared to Signor Bononcini some say that Handel's a mere ninny; strange such a difference there should be;* doch kann ich keine quellen angeben. Die anspielung auf Herodot, s. 184, 4, scheint sich auf die stelle II, 123 zu beziehen, wo H. sagt, daß dem glauben der ägypter an die seelenwanderung einige griechen zugestimmt hätten, „deren namen ich zwar weiß, aber nicht nenne" (γράφω). Ich verbinde *like Herodotus* nicht mit *if I did*, sondern mit dem hauptsatz *I should prefer* etc., und übersetze: „und wenn ich es wüßte, so würde ich, wie H., es lieber nicht sagen." Daß *law*, s. 196, 2 im gegensatz zu *equity* (s. 216) steht, ist möglich, doch kann es auch zu dem kurz vorhergehenden *facts* einen solchen bilden: die entscheidung hängt mehr von der feststellung der tatsachen, als von der juristischen beurteilung derselben ab. S. 16, a. 4 steht (was ich früher übersehen hatte), *Lewis XIV* statt *Lewis XV*. Endlich ist mir ein widerspruch im text aufgefallen: der unterschied im alter der beiden schwestern beträgt nach s. 26 zehn, nach s. 5 und s. 30 zwölf jahre.

Schließlich möchte ich nochmals diese anmerkungen, insbesondere die erläuterungen zum englischen gerichtswesen, als eine sehr sorgfältige dankenswerte arbeit empfehlen.

2. Enthält sechzehn kurze erzählungen und sittenbilder von Anstey, Kipling, Zangwill, Maartens, A. Hope und anderen. Der hsg. bestimmt die sammlung für obere schulklassen. Sie setzen aber m. e. zum teil eine größere reife voraus, wenn auch die sprache nicht schwierig ist. Das kinderfest im protzenheim ist lebenswahr geschildert, und die satirische beleuchtung gewiß berechtigt; diese wäre auch vielleicht nützlich für die „herren eltern"; aber die jungen macht so etwas nur altklug, wenn sie es nicht schon sind. Die gespenstergeschichte ist technisch, als probe der erzählerkunst, vorzüglich, aber eine heirat zwischen zwei gespenstern, wobei ein drittes als pfarrer dient, überschreitet doch wohl die grenzen des erlaubten Auch das ironische selbstporträt eines feigen egoisten und der für liebeswerben unzugängliche philosoph sind keine rechte jugendlektüre; dasselbe gilt von dem bericht des novellisten, dem seine poetischen gestalten durch leibhaftes erscheinen unbehagen verursachen. Die übrigen sachen, auch die vom hsg. etwas zweifelnd dargebotene detektivgeschichte, mögen eher befriedigen: ich erwähne *A Modern Dragon*, *A Black Affair*, *The Bar Lighthouse*, *Namgay Doola*, *The Death Way*, *Israels*. Als privatlektüre für erwachsene ist die ganze sammlung zu empfehlen. Anmerkungen sind nur sparsam beigegeben; sie sind durchweg zu loben.

3. Die auswahl bietet elf stücke, die (mit einer ausnahme) nach der zeitfolge geordnet sind, aber nach der anweisung im vorworte ein fortschreiten vom leichteren zum schwierigeren ermöglichen; etwa so:

Dora, *Enoch*, *May Queen*, *Miller's Daughter*, *Lotos-Eaters*, *Mariana*, *Charge of the L. B.*, *Gareth* (gekürzt), *Passing of A.*, *Tiresias*, *Crossing the Bar*, *In Memoriam* (3 stücke). Die anmerkungen werden dem bedürfnis im allgemeinen genügen, ebenso das wörterbuch. Die einleitung gibt über alle dichtungen T.'s, besonders die königsidyllen, die nötige auskunft. Das bändchen kann nur bestens empfohlen werden. Die erklärung zu *and isles a light in the offing*, s. 33, 131 befriedigt nicht recht: wie kann die kleine wolke einen *hellen* fleck als insel erscheinen lassen? Der schatten der wolke muß doch eher als dunkler fleck erscheinen. Etwas besseres ist mir aber auch nicht bekannt. Wollte man erklären: „bildet eine dunkle insel in dem sonst hell beleuchteten meer", so ist der unbestimmte artikel vor *light* schwer verständlich.

4. Diese sammlung enthält die ballade *Chevy Chase* und gedichte von Milton (*All.*, *Pens.*), Gray (*Elegy*), Macpherson-Ossian (*Selma*), Wordsworth (*Blind Highl. Boy*), Moore (*Par. and P.*), Macaulay (*Horatius*) und Longfellow (*Building of the Ship*). Die auswahl soll „einen gewissen überblick" über wichtige perioden der englischen litteratur geben; einige stücke (Ossian, *Building of the Ship*) sind auch wegen ihrer beziehung zur deutschen litteratur aufgenommen. Die meisten gedichte finden sich in den üblichen schullesebüchern nicht. Wo ein größeres sammelwerk, wie Herrig-Förster, nicht in gebrauch ist, kann das vorliegende mit nutzen verwendung finden. Daß auch Macaulay als dichter gewürdigt wird, ist für die deutsche schule (nicht für englische) m. w. neu, aber berechtigt. *Horatius* dürfte sich besonders für die männliche jugend sehr eignen, wenn auch die vielen eigennamen, die übrigens sorgfältig erklärt werden, für lateinlose schulen etwas beschwerlich sind. Jedem abschnitt geht eine treffliche kurze deutsche einleitung voraus; bei Macaulay ist auch seine eigene einleitung zum *Horatius* (englisch) gegeben. — Die anmerkungen betreffen mit recht nur sachliches und sind überall zweckentsprechend. Ein verzeichnis der eigennamen mit aussprachebezeichnung ist beigefügt. Das wörterbuch scheint alles nötige zu enthalten.

Drumore s. 2, l. *Dromore*; *minie* s. 3: in der anmerkung richtiger *meinie*; die aussprache siehe bei Grieb-Schröer; *Alfoxdon* s. 45, l. *-den* (s. Morley); *Harem* s. 49, l. *Haram* (so bei Moore); *Edinborough Review* s. 80, l. *Edinburgh R.*; erstere schreibung *Chevy Chase*, s. 11, jetzt ungebräuchlich, jedenfalls bei der *Ed. Review* nicht im gebrauch. *Spencer* s. 140, l. *Spenser*. Von einer „einberufung des rumpfparlaments" (s. 142) kann wohl nicht die rede sein. Aus dem seit 1640 tagenden „langen parlament" wurden am 6. dez. 1648 viele mitglieder durch Cromwells offiziere ausgestoßen, und der rest wurde dann spöttisch *the Rump* genannt. *Am Oban* s. 142, l. *bei Oban*; Oban ist eine stadt.

5. Nach einer (englischen) einleitung (leben des dichters; gründung Neu-Englands) folgen prosaabschnitte aus *Outre-Mer* und *Hyperion*, dann

15 kürzere gedichte, abschnitte aus *Evangeline* und *Hiawatha*; endlich *Miles Standish* ganz. Die drei epen nehmen die größere hälfte des bandes ein. Die anmerkungen (gleichfalls englisch) sind sehr sorgfältig und lassen nichts nötiges vermissen.

6. Die bisherigen schulausgaben brachten meist nur *eine* Byronsche dichtung, ganz oder im auszuge. Hier wird nun eine größere auswahl geboten, die „durch eine zweckmäßige auslese ein bild von dem gesamten wesen des dichters geben" will, beschränkt jedoch auf das für die schule geeignete. Die dramen und satiren, sowie *Don Juan*, sind daher ausgeschlossen; aufgenommen dagegen auszüge aus *Childe Harold*, ferner *The Prisoner of Chillon*, *The Lament of Tasso*, lyrische abschnitte aus *Corsair*, *Bride of Abydos* und *Giaour*, und einige der schönsten lyrischen gedichte. Die auswahl gibt in der tat einen guten überblick über das schaffen des dichters, für dessen größe der hsg., ohne die fehler seines charakters zu verschweigen, nachdrücklich eintritt. Die in älteren ausgaben noch verbreitete falsche lesart *Ch. Har.* IV, 182 *Thy waters wasted them* ist durch die richtige *Thy waters washed them power* ersetzt (s. zu nr. 10). Einleitung und anmerkungen sind deutsch geschrieben, was bei diesem dichter wohl vorzuziehen ist. Die anmerkungen geben die nötigen sachlichen, besonders geschichtlichen erläuterungen, wobei die abweichungen des dichters von der geschichtlichen wirklichkeit (Bonivard, Tasso, Waterloo) gebührende beachtung finden; zum teil auch übersetzungen oder erklärungen einzelner ausdrücke. Für „die geraubte (*rifled*) urne" s. 99, ist wohl „die (ihres inhalts) *be*raubte" zu setzen.

Wir verdanken somit dem hsg. ein treffliches mittel, um den schüler in eine vielseitige bekanntschaft mit Byron einzuführen.

7. 8. Diese zwei Macaulay-bändchen unterscheiden sich dadurch, daß nr. 7 einen zusammenhängenden abschnitt aus der *History* (die jahre 1688—89) enthält, nr. 8 dagegen abschnitte aus verschiedenen teilen dieses werkes (worunter besonders III: *State of Engl. in* 1685, und IV: *the Highlands in* 1689, bemerkenswert), außerdem stücke aus den *Essays* über *Clive*, *Goldsmith*, *Frederic* (*in* 1757) und die rede *The Literature of Britain*. Beide bändchen haben ihren wert; nr. 7 dürfte sich jedoch wegen der vorkommenden staatsrechtlichen betrachtungen am besten für primaner eignen, während nr. 8, leichter verständlich und durch abwechselung ergötzend, recht wohl schon in sekunda sowie in mädchenschulen gelesen werden kann.

Im text von nr. 7, s. 74 steht *hospitable* (z. 15) für *hospitably*. Anmerk. s. 135: die strafe (des feuertodes) in hinrichtung verwandelt: gemeint ist enthauptung (*sent to the block*, sagt Green). *The Act of Uniformity* wurde schon unter Elisabeth erlassen und 1662 nur erneuert. S. 135: Warum sollen *Latitudinarians* „geistig hervorragende" geistliche sein? S. 138: *Banqueting Hall* richtiger *B. House*. S. 155: *Whitehall* brannte nicht 1697, sondern 1698 ab (richtig nr. 8, s. 137);

ein teil schon 1691. S. 144: *to try the issue,* die streitige sache prüfen. S. 146: *Blackfriars*: am *nord*ufer! S. 190: Heinrich (VII.) aus dem hause Lancaster: genauer nr. 8, s. 133. S. 155: *Proceedings . . . questioned . . .* dürfte zu erklären sein: amtshandlungen, welche gesetzlich nur im parlament angefochten werden konnten.

Nr. 8, s. 129: *at the hand* nur von schlechter behandlung? siehe jedoch *Job* 2, 10 *Shall we receive good at the hand of God . . .?* S. 140: Der *Lake District* liegt zwar teilweise in Cumberland, gerade Windermere gehört aber zu Westmoreland, das westufer zu Lancashire. S. 141: *Tower Hamlets* „weiler“ in der nähe des T.; das sind sie schon lange nicht mehr! S. 142: *La Hogue* ist kein „vorgebirge“, sondern ein jetzt *La Hougue* geschriebener ort an der ostküste der halbinsel Cotentin bei St-Vaast; Macaulay, *Hist.* VII, 51 f., Tauchn.; Meyer, *Konv.-lex.* unter Hougue. S. 144: *reprobation* nicht eigentlich verdammnis, sondern „verwerfung“, wovon dann jene die folge ist. S. 146: *to grind the face of* ist biblisch: *Isai.* 3, 15, und bedeutet: mißhandeln, unterdrücken (s. auch Muret und NED.). Luther hat für *faces* „person“, wohl nach *πρόσωπον,* welches beide bedeutungen hat. S. 155: zu den Howards gehören in erster linie die herzöge von Norfolk! In dem zitat aus Pope ist in der 2. zeile *of* zu streichen.

Zu *gate of Whitehall*, nr. 7, s. 70 und s. 130 s. Knight, *London* I, 339: dort auch abbildung des ansehnlichen bauwerks. Es wurde unter Heinrich VIII. nach einer zeichnung Holbeins errichtet und 1750 abgebrochen, hat also den brand von Whitehall überdauert. Zu nr. 8, 111 (Goldsmiths grabstätte) vgl. nr. 9, s. 15.

9. Von Goldsmith sind abgedruckt *The Traveller* ganz, vom *Deserted Village* zwei drittel, vier briefe aus dem *Citizen of the World,* darunter der über Westm. Abbey; endlich *The Vicar of Wakefield* gekürzt (kap. XI—XX sind ausgelassen und durch eine inhaltsangabe ersetzt), auch in den beibehaltenen kapiteln sind stellen gestrichen, teils mehr oder weniger anstößige, teils auch harmlose, darunter die eingefügten gedichte und der kulturhistorisch wichtige satz *she could read any English book without much spelling* (chap. I). Im ganzen leidet der zusammenhang nicht sehr. Die stelle s. 72, 6 lautet in den mir zugänglichen ausgaben (Paris 1780; Edinburgh, Nimmo) *to have the pleasure of their company home* (auf dem heimwege); der hsg. setzt *at home.* S. 76 unten ist *this three months* unnötigerweise in *these* etc. geändert: s. 77, 7 *by the hair* in *by her hair*; s. 70, 8 *seemed to give cheerfulness* in *gave cheerfulness*; s. 79, 2 *and he more insolent* in *and he insolent.* S. 90, 14 *alloted* druckfehler. S. 123 unten *town* druckfehler. S. 12, 9 *or evil,* l. *over evil.*

In den anmerkungen zum *Vicar* vermißt man eine erklärung, warum dr. Primrose nach dem verlust seines vermögens auch seine pfarrstelle in Wakefield aufgibt und eine viel schlechter besoldete in dem ungenannten dorfe (s. 58) annimmt. Die im original angegebenen

gründe: 1. rücksicht auf die familie, 2. ungestörtes bekennen der *principles*, sind im auszuge weggelassen. Außerdem paßte es dem erzähler besser, die familie erst in diesem zeitpunkt durch den ortswechsel mit Thornhill zusammenzubringen. Ob das elegante haus (kap. I) pfarrhaus oder privateigentum war, erfährt man nicht. Da der held schon im dritten kapitel aufhört, *Vicar of Wakefield* zu sein, ist der titel eigentlich nicht ganz angemessen. Doch umfassen die zwei ersten kapitel die längste zeitdauer. Übrigens wird die familie Primrose noch in der überschrift des zwölften kapitels des originals ganz wie in kap. I *the family of Wakefield* genannt. Wenn die überschrift von Goldsmith selbst herrührt, so muß er den in kap. III erzählten ortswechsel (*migration*) inzwischen vergessen haben. S. 27: „Auch ich *war* in A. geboren", schreibt Schiller.

Oswego: An die vertreibung der französ. kolonisten aus Akadia ist nicht zu denken, schon wegen *beyond the western main*, wo diese schon waren und auch blieben; die ganze stelle des *Traveller* von s. 28, 25 an *Have we not seen* enthält, wie s. 13 richtig gesagt wird, schon den grundgedanken des *Des. Village*. S. 140, z. 4 *three parts* = drei viertel. S. 141 unten: „ausspruch eines griechen": Ließ sich der name nicht ermitteln? S. 142 *a proper submission* wohl eine „angemessene, höfliche" unterwerfung. Diese sollte darin bestehen, daß dr. Primrose mit der tochter bei der trauung Thornhills mit Miß Wilmot zugegen zu sein (s. 85) und die trauungsurkunde (*instrument*, s. 93; sonst *register*) als zeuge mit zu unterschreiben versprach. Dies war zwar (trotz des ausdrucks *consent* ss. 85, 93) ohne gesetzliche bedeutung, sollte aber wohl dazu dienen, den ruf Thornhills besonders der familie Wilmot gegenüber zu sichern.

Der erklärung bedürftig wäre *Trav.* s. 24, 10: *whom all the world can please*. Man erwartet den gedanken, daß die franzosen nicht nur sich selbst bewundern, sondern auch von den anderen völkern bewundert werden.

Zu s. 29 und 127: Nach Boswell sind erst die verse von z. 27 an *How small* etc. von Johnson. Goldsmith müßte dann die zeilen 25, 26 geschrieben haben, um den zusatz mit dem ursprünglich mit 24 (*bestows*) schließenden gedicht zu verbinden. S. 142 zu 97, 4 *post-chaise and a pair*, l. *a post-chaise and pair*, wie im text steht.

An manchen stellen geben die (deutsch geschriebenen) anmerkungen übersetzungshülfen, was besonders in den poetischen abschnitten von nutzen ist. *Dull delay* s. 35, 3 dürfte eher träge, stumpfe, als unfreundliche verzögerung bedeuten. *Broken soldier* (s. 59) kommt schon s. 34 vor. S. 141, zu 85, 29: „heutigen" vor „umgangssprache" könnte wegbleiben, da sich *me* für *I* schon bei G. (1770) findet.

Demnach kann diese auswahl nach text und erklärung für den schulgebrauch empfohlen werden.

10. Diese auswahl weicht von nr. 6 mehrfach ab: *Lament of Tasso*

und die türkisch-griechischen abschnitte fehlen, dagegen sind *Mazeppa* (teilweise), *Ode to Napoleon*, *Prometheus* und zwei abschnitte aus *Don Juan* aufgenommen. Die zu nr. 7 erwähnte falsche lesart *wasted them* ist s. 32 beibehalten. Ich selbst habe die verbesserung *washed them power* in meiner ausgabe B des *Ch. H.* (Velhagen 1886) nur in der anmerkung noch bringen können. Die anmerkungen sind englisch und erheblich kürzer gefaßt als in nr. 6; viele bestehen nur in umschreibungen durch andere englische ausdrücke; einige rühren von Byron selbst her. Ein bildnis von Byron und ansichten von Chillon, dem Rhein bei Drachenfels und der seufzerbrücke sind beigegeben. Hiernach wird jeder lehrer seine wahl treffen können. Zur durchführung der englischen unterrichtssprache ist selbstverständlich nr. 10 geeigneter.

Kassel. M. Krummacher.

Histoire de la Révolution française. Herausgegeben und erklärt von prof. dr. F. J. Wershoven. 2. verbesserte auflage. Berlin, Weidmannsche buchh., 1905. 160 s. M. 1,50.

Das buch gibt eine zusammenhängende geschichte der zeit von 1789—1795 nach den werken von Corréard, Duruy, Mignet, Thiers, Roche, Guizot, Michelet, Rambaud, Taine. Von diesen sind Corréard und Roche autoren höchstens II. ranges; bei den dem letzteren entlehnten abschnitten (20. juni, 10. august, *Terreur*) glaubt man oft einen aus Barrau gefertigten auszug vor sich zu haben. Aber auch in anderen abschnitten sind vom herausgeber stellen aus Barrau eingeschoben worden, z. b. s. 27,7 ff., 29,28 ff., 43,3 ff. — Der herausgeber hat vorliegendes buch zusammengestellt, weil er eine zusammenhängende darstellung der ganzen revolutionszeit vermißte, weil „einseitige bewunderer oder hasser im ganzen ungeeignet sind", und weil bei der lektüre einzelner episoden „dem schüler die allmähliche entwickelung nicht zur erkenntnis kommt." „Auch muß es zweifelhaft erscheinen, ob es angemessen ist, ein ganzes semester oder mehr nur auf die stellung des adels und der geistlichkeit im alten Frankreich, auf den prozeß Ludwigs XIV. und dgl. zu verwenden." Das alles, besonders aber der letzte satz, sind doch starke übertreibungen, seit langen jahren bestehen die ausgaben von Barrau und Mignet, auf die keiner dieser vorwürfe paßt. Rez. zieht deren darstellungen bei weitem vor, trotzdem vorliegendes buch zweifellos geschickt zusammengestellt und sorgfältig kommentirt ist.

Histoire de Napoléon Ier. Herausgegeben und erklärt von prof. dr. F. J. Wershoven. Mit 4 karten. Glogau, Flemming. 114 s. M. 1,70.

„Dieses bändchen ist die erste zusammenhängende geschichte Napoleons I. für die französische lektüre an höheren lehranstalten", und zwar ist „die jugendgeschichte aus Meyniel, die geschichte der feldzüge in Italien, Ägypten und Deutschland von V. Duruy mit zu-

fügung der schlacht von Jena nach Lanfrey, die innere geschichte und 1812—1815 von Corréard entnommen.“ Auch dieses buch ist geschickt zusammengestellt und einwandsfrei kommentirt, und doch zeigt es, wie wenig eine solche zusammenstellung imstande ist, die lektüre eingehenderer darstellungen kürzerer perioden, der einzelnen feldzüge Napoleons usw. zu ersetzen. Die schilderung der revolution ist sehr summarisch abgemacht, wie es ja auch in einem buche, das das ganze leben Napoleons bringen soll, nicht anders möglich ist. Aber für einen schüler, der noch nichts von ihr weiß, ist sie unverständlich; für den, der sie schon ausführlicher gelesen hat, zwecklos. Die schilderung des feldzuges in Italien 1796 enthält eigentlich nicht viel mehr als daten und namen, mindestens hätte in den anmerkungen eine kleine karte, wie bei der schlacht bei Austerlitz usw. beigegeben werden sollen. Das buch eignet sich etwa als klassenlektüre für U II, in den oberen klassen nur als privatlektüre. — Druckfehler: *étainte* st. *étaient* 67,25; *que* st. *qui* 69,4; *celle* st. *cette* 72,1; *au* st. *aux* 81,17.

Napoléon Ier. Sa vie, son histoire depuis sa mort, ses poètes von prof. dr. F. J. WERSHOVEN. Mit 5 abbildungen. Trier 1907, Jacob Lintz 107 s. M. 1,10.

Den hauptteil des buches (s. 22—84) bilden gedichte über N. von Béranger, Lamartine, Delavigne, Barthélemy, Barbier, Victor Hugo, Gautier, Bourget, Coppée. Vorausgeschickt ist eine kurze lebensbeschreibung nach Duruy und Corréard (s. 1—10) und eine lesenswerte skizze von Legouvé: *Hist. de N. depuis sa mort* (s. 11—21). Der kommentar ist angemessen; zu *Colonne* 15,5 mußte die anm. gegeben werden, die erst s. 29,13 gebracht wird. Bei dem texte der gedichte wäre verszählung erwünscht. Die beigegebenen abbildungen sind ein wohlgelungener schmuck des buches, sie stellen dar: *Le général Bonaparte 1797* (Guérin); *N. à Iéna* (Vernet); *N. à Fontainebleau* (Delaroche); *L'Arc de Triomphe de l'Étoile; La colonne Vendôme.* Ein bedürfnis nach einem derartigen buche lag nicht vor, die wichtigsten von den gedichten sind in den üblichen sammlungen enthalten.

Iéna, Waterloo, Sedan par LANFREY, DURUY, ROUSSET. Herausgegeben von prof. dr. F. J. WERSHOVEN. Mit 2 abbildungen und 3 karten. Trier 1907, Jacob Lintz. 82 s. M. 0,90.

So lesenswert die einzelnen abschnitte dieses buches sind, so lag doch zu dieser neuen zusammenstellung keine dringende veranlassung vor, da sie längst als schullektüre zugänglich gemacht sind. — Von den anmerkungen sind alle diejenigen überflüssig, die nur wiederholen, was auch auf den beigegebenen kärtchen sichtbar ist. Dagegen fehlt eine erklärung zu 32,29: *cet heroïque soldat* (Ney), *qui devait mourir autrement,* und anm. 40,29 gehört schon zu 39,32.

L'Empire 1813—1815. L'Allemagne Anti-Napoléonienne. Aus der *Histoire générale* von LAVISSE und RAMBAUD. Für den schulgebrauch ausgewählt, bearbeitet und mit anmerkungen herausgegeben von

dr. Theodor Haas. Mit einer karte und zwei plänen. Berlin 1905, Weidmannsche buchh. VII u. 168 s. M. 1,80.

Das buch bietet einen neuen, hier zum ersten male herausgegebenen lesestoff für I und ist daher zu begrüßen, zumal auch der kommentar, der von der belesenheit und sachkenntnis des bearbeiters zeugt, in vorzüglicher weise den schüler zu eigenem urteil anzuleiten und zur lektüre eines oder des anderen der zitirten deutschen werke anzuregen geeignet ist. — Doch möchte ich folgende bemerkungen machen. Der text scheint mir stellenweise zuviel des tatsächlichen und zuviel einzelheiten — siehe z. b. die schilderung des feldzuges in Frankreich 1814 — zum schaden des reflektirenden momentes zu bringen. Da mir das original nicht zugänglich ist, kann ich nicht entscheiden, ob das auf rechnung dieses oder der bearbeitung zu setzen ist. Der angeführte abschnitt könnte auf jeden fall gekürzt werden, da 140 seiten text so wie so sehr reichlich sind! Auch die beigegebene karte genügt bei der fülle der im texte vorkommenden namen nicht zur orientirung; eine karte für den feldzug in Deutschland fehlt ganz. — Eine anmerkung wie zu 34,26, die *nur* aus den worten: „vgl. Kaufmann a. a. o., s. 41ff.“ besteht, ist für schüler wertlos, da man den besitz des buches nicht voraussetzen kann; ebenso 44,18. Anmerkungen zu eigennamen müssen zu der stelle gegeben werden, wo sie zum ersten male vorkommen, z. b. zu *Wittgenstein* 15,27 statt 37,30; zu *Schwarzenberg* 28,14 st. 51,17; zu *Bernadotte* 32,8 st. 51,11; zu *Castlereagh* 69,5 st. 81,21. Anmerkungen fehlen zu 11,30 *la Constituante*; 15,22 *Stadion*; 28,6 *le prince Eugène*; 115,19 *la conspiration des jacobins* etc.; 130,1 *Ça ira*; 131,35 *La Benjamine.* Anm. 131,5 lies 1799 st. 1729. Vielleicht findet der herausgeber an passender stelle in den anmerkungen gelegenheit, auf Fontane: *Vor dem sturm* hinzuweisen, für mich eines der prächtigsten bücher.

Sainte-Hélène, L'Histoire de Napoléon Ier depuis Waterloo jusqu'à sa Mort. Publiée et annotée par dr. A. Mühlan. Berlin 1903, Weidmann (Gaertner). VII u. 96 s. M. 1,—.

Das buch beruht auf den werken von Thiers, Lord Rosebery, Montchenu, Frémeaux, Betsy Balcombe, Antommarchi, O'Meara, Las Cases, Montholon, Chaptal usw. über die zeit der gefangenschaft Napoleons, bietet also mehr als die bei Velhagen und Klasing erschienene ausgabe von Thiers: *Napoléon à Sainte-Hélène.* Einige kleine unebenheiten in der zusammenstellung des textes sind folgende: S. 19,21 muß ein neuer absatz beginnen, die zeilen 12—20 unterbrechen die schilderung der beschäftigung N.s. S. 23,19ff. paßt besser im unmittelbaren anschluß an 21,14. S. 53,20 ist unklar, worauf sich ce *premier janvier* bezieht. — Die französisch geschriebenen anmerkungen sind eingehend und sorgfältig gearbeitet, überflüssig sind von den sachlichen bemerkungen: 4,8; 18,4; 56,25, da sie nichts anderes als textstellen bringen. Außer den sachlichen enthält der kommentar

aber noch zahlreiche sprachliche anmerkungen. Diese sind m. e. fast sämtlich, grammatische ebenso wie lexikalische, völlig überflüssig. S. 6,19 wird erklärt, daß in *un rocher aux flancs abrupts* die präposition *à* eine eigenschaft bezeichnet. Dasselbe wird an anderen stellen noch viermal gesagt. Überhaupt sind bemerkungen über *à* außerordentlich zahlreich. Ebenso unnötig sind für obersekunda, die stufe, für die das buch etwa paßt, die erklärungen über tempus (z. b. *lorsqu'il courait* 23,25), *finir par*; *pour* mit inf. = *parce que*; konjunktiv im relativsatz; absolute partizipialkonstruktion. Letztere wird dreimal erklärt: 35,12; 44,21; 42,26; an den zwei letztgenannten stellen spricht der herausgeber von einem absoluten akkusativ (!). Von unnötigen sprachlichen hilfen seien z. b. erwähnt: *Eden* = *paradis* 8,12; *il voulait qu'ils en fissent autant* = *la même chose* 20,19; *si ce n'est* = *hors, sinon* 20,21; *bien entendu* = *naturellement* 23,3; *de sa vie* = *dans toute sa vie* 43,7; dasselbe 59,1; *il était en mesure de* = *en état de* 57,30; *pour toute décoration* = *pour seule d.* 69,25; *ouvraient la marche* = *marchaient en tête* 71,12 und zahlreiche andere. Wenn 8,28 z. b. erklärt wird *agent du Trésor* = *courtier* und 44,21: *c'est à Montchenu que revint le privilège* = *c'est à M. qu'échut le pr.*, so heißt das einen unbekannten ausdruck für den anderen, resp. sogar das seltenere wort für das häufigere setzen.

Gloires et Souvenirs d'un Officier du 1er Empire. Extrait des mémoires du général Baron DE MARBOT. Mit anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von dr. K. ROETH. Glogau, Flemming. VI u. 70 s. M. 1,20.

„Die vorliegende auswahl aus dem umfangreichen memoirenwerk beschränkte sich auf einige persönliche kriegserlebnisse des verfassers aus den ersten jahren seiner soldatenzeit. Die vorzüge lebendiger, anschaulicher darstellung, vor allem aber die in den größten gefahren bewiesene heldenmütige tapferkeit und nie versagende umsicht und geistesgegenwart des verfassers, alles erzählt mit jener vornehm bescheidenen art, die seiner persönlichkeit eigen ist, dazu der große politische hintergrund, von dem die erzählten ereignisse sich abheben, lassen diese auswahl als eine für die männliche jugend wohl geeignete lektüre erscheinen.“ So sagt der herausgeber im vorwort, und man kann ihm durchaus beistimmen, das buch bildet einen ganz vorzüglichen lesestoff für O III und U II. —. Die anmerkungen enthalten auch in dieser ausgabe zahlreiche überflüssige übersetzungen. S. 6,4 wird *de toutes armes* = „aller waffengattungen“ übersetzt, obgleich dieser ausdruck schon 4,9 vorkommt; *me poussant le coude* 6,15 ist nicht = *me p. du coude; passer par le grade de brigadier* 9,17 heißt wörtlich doch nicht „als gefreiter dienen“. Eine sachliche anm. fehlt zu 1,15: *la guerre civile éclata dans la Vendée et la Bretagne* und zu 33,25 *Berthier*. Druckfehler: s. 40,7 *LA rempart.*

Breslau. CURT REICHEL.



W. Duschinsky, *Choix de Lectures expliquées* à l'usage de l'enseignement secondaire. Leipzig, G. Freytag. 1904. 8°. 372 s. Relié, m. 4,50.

L'auteur a réuni dans ce volumineux recueil les plus belles pages de la littérature française moderne. Les extraits choisis sont généralement assez longs et forment souvent un tout complet, ce qui augmente considérablement l'intérêt de l'ouvrage. Ces lectures sont groupées sous les rubriques suivantes: A. Prose. Narrations; Histoire, Biographies et Critiques; Histoire naturelle, Descriptions, Géographie; Genre oratoire; Lettres. II. Poésie. Notions sommaires de Versification; Poésies épiques et lyriques; Poésie dramatique. Une courte notice biographique et critique, fort bien rédigée, renferme tous les renseignements essentiels sur l'écrivain, sa vie et ses œuvres. Un commentaire de 80 pages, qui fait suite au recueil, relève toutes les expressions qui nécessitent une explication grammaticale ou littéraire; ces explications sont données le plus souvent en français. Deux résumés modèles montrent comment les nombreux récits que renferme cet ouvrage peuvent donner lieu à des exercices de composition. A la fin du livre se trouvent trois cartes et dix-sept gravures qui représentent surtout des monuments de Paris. Ce volume, imprimé avec le plus grand soin, forme la dernière partie du *Cours de langue française* de MM. Weitzenböck et Duschinsky, mais il peut fort bien être considéré comme un ouvrage indépendant, et pourrait rendre de très grands services dans les classes supérieures.

Fontainebleau. M. Procureur.

Carl Schnobel, *Zum grammatischen unterricht im deutschen auf der lateinlosen unterstufe der reformschulen.* Beilage zum jahresbericht des städtischen reformrealgymnasiums zu Charlottenburg ostern 1908.

Nach einer einleitung, die aufgabe und ziel des grammatischen unterrichts auf der unterstufe behandelt, tritt verfasser für eine vermehrung der stundenzahl des deutschen ein und empfiehlt angleichung der lehrpläne der preußischen reformschulen an die sächsischen für den unterbau.

	VI	V	IV	summa[1]
Deutsch	7	6	5	18
Geschichte . . .	1	1	2	4
Französisch . . .	5	6	7	18
Erdkunde	2	3	2	7
Naturkunde . . .	2	2	2	6
Rechnen	4	4	3 }	13
Mathematik . . .	—	—	2 }	

Nach der stoffverteilung gibt Schnobel beachtenswerte winke über lehrverfahren in den unterklassen der reformschulen.

---

[1] Stundenverteilung der dreikönigsschule (realgymnasium in Dresden, der ältesten der sächsischen reformschulen).



Jeder deutschlehrer an schulen mit lateinlosem unterbau wird eine derartige aus der praxis hervorgegangene besonnene schrift mit interesse und nutzen für den eigenen unterricht lesen. Besonders aber sei sie den kollegen empfohlen, die den deutschen unterricht ohne fakultas „der not gehorchend nicht dem eigenen trieb“ erteilen.

Bedauerlicherweise wird die bedeutung des deutschen unterrichts in VI—IV immer noch unterschätzt. Schon Boock bedauert in seiner trefflichen *Methodik des deutschen unterrichts* die allzu niedrige bewertung des deutsch-grammatischen unterrichts der unterstufe sowohl seitens des deutschlehrers als des fremdsprachlers.

Die Schnobelsche schrift trägt dazu bei, das interesse für den deutschen unterricht auf der unterstufe zu fördern. Gerade die lateinlosen schulen bedürfen eines gründlichen und systematisch-grammatischen unterrichts im deutschen. Mit recht schlägt der verfasser fachkonferenzen vor, damit sich die deutschlehrer über stoffverteilung und besonders über methodik einigen. Und hierbei möchte ich nochmals auf das ausgezeichnete buch von Boock hinweisen, das mir noch nicht die genügende beachtung gefunden zu haben scheint, und dessen studium auf das dringendste empfohlen werden kann. Es gibt m. e. keine bessere methodische schrift, die die unterstufe behandelt.

Ob es sich empfiehlt, wie Schnobel vorschlägt, vom schüler ausdrücke wie *verbum dicendi* (s. 25) zu fordern, mag dahingestellt sein. Den „kleinen lateinlosen“ macht die beherrschung der grammatischen terminologie an sich schon große not, so daß man auf entbehrliche lateinische ausdrücke verzichten kann. Dagegen stimme ich mit verf. überein, daß der deutsche unterricht auf der unterstufe planmäßig gegeben werden muß. Dann werden auch die klagen über den „wenig erfreulichen“ unterricht verstummen. Ein systematischer unterricht in der deutschen grammatik wird nicht nur dem deutschen zu gute kommen, sondern auch dem fremdsprachlichen. Es ist dann überflüssig, die frage theoretisch zu lösen, wie der deutsche unterricht dem fremdsprachlichen, besonders dem französischen auf oberrealschulen und reformschulen „vorzuarbeiten“ hat. Vielmehr braucht der fremdsprachler nur auf das „zurückzugreifen“, was der planmäßig betriebene deutsche unterricht als festes fundament gelegt hat.

Itzehoe (Holstein). Otto Pfau.

VERMISCHTES.

EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU. 17.

Phonopädagogische rubrik. II.

Den in heft 7 enthaltenen vorbemerkungen füge ich die folgenden hinzu:

Walzenaufnahmen werden nur mit *Edison*schrift, plattenaufnahmen dagegen mit Edison- oder *Berliner*schrift gemacht. Unter der lupe sieht man größtenteils bei der Edisonschrift: Vertiefungen und erhöhungen, *des creux et des bosses*, wie die franzosen sagen; bei der Berlinerschrift: lauter zickzacks von rechts nach links und umgekehrt, eine richtige wellenlinie. Zirka 99 % der platten haben *Berliner*schrift. Wird bei der anzeige nicht ausdrücklich hervorgehoben, daß die betreffende platte *Edison*schrift hat, so hat sie Berlinerschrift. Platten mit Edisonschrift lassen sich nur mit einer besonderen schalldose — die sich übrigens an jedem besseren plattenapparat anbringen läßt und billig ist — spielen.

Der sogenannte *phonographenton* oder das *näseln* bei der wiedergabe lassen sich nicht vermeiden. Sie sind hauptsächlich auf die starren bestandteile der aufnahme- und wiedergabeapparate zurückzuführen, die der eigentlichen klangfarbe der menschlichen stimme etwas von sich selbst, also etwas blechernes verleihen. Ist dieses näseln *nicht* vorhanden, so wird das hervorgehoben.

Manche töne und laute sind von unangenehmen schallerscheinungen begleitet, die *mitschwingungen* genannt werden und zum teil von der platte sowie vom apparat abhängig sind. Nur eine besondere stärke oder die vollständige abwesenheit der mitschwingungen wird angedeutet.

Die *nadel* gibt mehr oder weniger starke geräusche, je nach dem stoff der platte usw Bei manchen platten verursacht die nadel ganz minimale geräusche. Nur besonders starke oder besonders schwache geräusche werden in der besprechung erwähnt. Übrigens gewöhnt man sich viel schneller, als man glaubt, an diese geräusche. Um sie zu reduziren, stecke man ein kleines

tuch in den trichter hinein. Besonders bei sprachaufnahmen gewinnt dadurch die wiedergabe sehr.

Die heutigen phonautographischen apparate geben die *vokale* am besten, die *konsonanten*, besonders die auslautenden, und überhaupt die spiranten, am schlechtesten wieder. Nur eine besonders schlechte oder besonders gute wiedergabe der konsonanten wird hervorgehoben.

In der ersten lieferung dieser rubrik sagte ich, daß das urteil mehr ein *kollektives* sei, weil ich die betreffende aufnahme pädagogen und laien sowie ausländern vorführe. Um aus dieser rubrik eine für den lehrer immer zuverlässigere und brauchbarere auskunftsquelle zu machen, werde ich am schluß jeder besprechung die mir schriftlich zugegangenen urteile derjenigen lehrer veröffentlichen, die das betreffende phonogramm in ihrem unterricht benutzen.

* * *

Besprechungen.

1359. *Speech from Henry V.* . . . . . SHAKESPEARE.
Vorgetragen von herrn Lewis Waller.
Grammophone Record; 3s. 6d; 25.

Enthält die in der ersten szene des dritten aufzugs von könig Heinrich V. gehaltene kriegsrede. Von den 34 versen fehlen nur $3^1/_2$, und zwar V. 11 bis V. 14 inkl. Frei von phonographenton. Sehr laut. Artikulatorisch ist die wiedergabe schlecht, was zum teil von der sprache des stückes selbst abhängt, die so reich an spiranten ist. *Dauer*: Min. 1,33. Geeignet als demonstrationsmittel einer zu schwunghaften vortragsweise.

„Der sprecher gefällt mir nicht. Zu viel *rant*. Keine abwechselung.“ (Curtis, akademie zu Frankfurt a. M.)

1358. *The Echo Song from The Princess* . . TENNYSON.
Vorgetragen von herrn Canon Fleming.
Grammophone Record; 3s. 6d.; 25.

Enthält alle 18 verse obigen gedichts (s. 57 der Macmillanschen ausgabe, 1898). Stark näselnd. Besonders in der zweiten strophe starke mitschwingungen. Laut. In bezug auf deutlichkeit ziemlich zufriedenstellend. In dem refrain *Blow, bugle, blow, set the wild echoes flying* usw. wendet herr Fleming — indem er gleichsam singt — eigenartige technische mittel an, die auf den zuhörer den eindruck des echos machen sollen. Ich finde diese vortragsweise affektirt. In einem von mir gehaltenen vortrag haben die zuhörer dieser interpretation keinen geschmack abgewinnen können. *Dauer*: Min. 2,21. Als demonstrationsmittel einer affektirten vortragsweise geeignet.

„Ist phonetisch manchmal interessant. Für mich ist das ganze etwas zu gekünstelt.“ (Curtis; akademie zu Frankfurt a. M.)

{31302. *Cyrano de Bergerac; Ballade du duel* . ED. ROSTAND.
{31303. *L'éternelle chanson* . . . . ROS. GÉRARD.

Vorgetragen von herrn Leitner von der *Comédie française.*
Grammophone Record; 5 m.; 25.

31302. — Die ganze *Ballade du duel qu'en hôtel bourguignon Monsieur de Bergerac eut avec un bélître!* Ziemlich leise, besonders anfangs, aber deutlich. Die vortragsweise hat etwas prahlerisches, daher affektirtes, entspricht aber dem inhalt. *Dauer*: Min. 1,26.

„Gute wiedergabe. Diesmal aber kommt mir die rezitation ein bißchen affektirt vor. Im grunde genommen ist diese aufnahme ziemlich gut und wird von den schülern stets mit freude und nutzen angehört." (Malavasi; istit. tecn., Modena.)

„Ein wenig leise für eine ganze klasse mit manchmal störenden nebengeräuschen. Vortragsweise ein wenig übertrieben. Paßt für die zwei unteren klassen III und IV, weil die pose eines *Cyrano* hier den knaben als etwas heldenhaftes imponirt . . . Den schülern gefällt die platte, weil sie keine besonderen schwierigkeiten beim vortragen verursacht . . . Die schüler fürchten sich nicht laut und nicht ‚schulmäßig' zu deklamiren." (Žlábek; II. böhm. staatsreals.; Brünn, Mähren.)

31303. — Das bekannte gedicht von Rosemonde Gérard:

Lorsque tu seras vieux et que je serai vieille,
Lorsque les cheveux blonds seront des cheveux blancs,
Au mois de mai, dans le jardin qui s'ensoleille
Nous irons reposer nos vieux membres tremblants ... usw.

Mäßig laut Es handelt sich aber um ein zartes liebesgedicht, das also vom rezitator nicht in den apparat hineingeschrieen werden kann. Deutlich. Herr Leitner hat dieses stück fein empfunden. *Dauer*: Min. 2,34.

„Wegen des inhalts ist dieses stück mehr für eine dame geeignet. Ich habe dieses gedicht von Sarah Bernhard vortragen hören und, obwohl die stimme dieser künstlerin für phonautographische aufnahmen ungeeignet ist, einen besseren eindruck davon gewonnen. Im grunde genommen ist diese aufnahme ziemlich gut und wird von den schülern stets mit freude und nutzen angehört." (Malavasi; istit. tecn., Modena.)

* * *

Neu erschienen:

REKO, VIKTOR A., *Spracherlernung mit hülfe der sprechmaschine.* Winke für lehrer und selbstunterrichttreibende nebst nachweisen verwendbarer sprechmaschinenplatten und sprechmaschinen. Stuttgart, W. Violet, 1908. M. 0,75. 19,5 × 13; 47 s. 6 fig.

Die besprechung erfolgt in den *N. Spr.* in der hauptabteilung „Besprechungen".

Marburg a. L. G. PANCONCELLI-CALZIA.

MENTAL TRANSLATION.

Dr. Uhlemayr in the last number of the *Neueren Sprachen* (s. 328) endeavours to show that the attempt to set up a direct connection between a foreign word and the object it represents must fail because the process is accompanied by a mental revival of the corresponding native word. *„Allein diese direkte ding- und wortassoziation tritt nur beim sprachenlosen kinde ein, aber nicht bei einem menschen, der schon eine muttersprache besitzt. Gesetzt, ich sage:* I shot an arrow into the air, *und der lernende kenne das wort* arrow *nicht. Ich sage wiederholt:* I shot an arrow, *mache die schießbewegung dazu und zeichne einen pfeil an die tafel, so wird der lernende, wenn er die zeichnung sieht, sich sagen: Aha, das ist ein pfeil; dann weiß er, daß* arrow = *pfeil ist.“*

In the first place, is it so certain that this mental translation always takes place? There is no proof that it does. And, in the second place, is it true that the direct connection is not set up, when it does take place? The order of presentation is not, in fact: picture + *pfeil* + *arrow*, but picture + *arrow* + *pfeil*. The word *pfeil* does not intervene, it supervenes. What occurs is the exact opposite of the association by translation, *pfeil* + *arrow*.

There seems every reason to suppose that the mental translation which, no doubt, often accompanies a direct connection is of very little importance, because the native word, not being essential to the process, perishes by disuse, assuming that is, that the translation is not made habitual by persistent repetition.

It is true that, when translation is used as a means of interpretation, the direct connection can still easily be set up, if the translation is not repeated after it has served its immediate purpose. But this is no argument for using translation that is not strictly necessary. We are surely justified in avoiding translation as a means of instruction whenever the foreign language can take its place, simply because the more the foreign language is used in the class-room the more quickly it will be learned.

With Dr. Uhlemayr's contention that, when the meaning has been made clear, the further practice of the foreign language should be chiefly by the oral method without translation one can of course heartily agree.

Letchworth. F. B. Kirkman.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. JANUAR 1909. Heft 9.

WIE IST EINE FÖRDERUNG DES ENGLISCHEN AN DEN GYMNASIEN OHNE SCHÄDIGUNG DES FRANZÖSISCHEN MÖGLICH?[1]

Die preußischen lehrpläne von 1901, auf deren boden wir bis heute stehen, sind, wie Sie wissen, vorbereitet worden durch die schulkonferenz vom juni 1900, für deren wichtigste fragen vorher gutachtliche äußerungen von hervorragenden fachmännern eingefordert waren.[2] Von den zehn der versammlung vorgelegten fragen betrifft uns hier besonders die *zweite*, welche lautet: „Erscheint es empfehlenswert oder doch unbedenklich, a) den anfang des griechischen unterrichts an den gymnasien auf eine höhere stufe zu verlegen; b) an stelle des griechischen englisch wahlweise zuzulassen?“ In dem gutachten von Reinhardt wird der zweite teil dieser frage bejaht unter der voraussetzung, daß den beiden abteilungen, der griechischen und englischen, die gleichen berechtigungen zuerteilt würden, und im gutachten von Matthias heißt es über englischen ersatzunterricht: „Daß der griechische unterricht im gewissen sinne freiwillig wird, und daß englisch an seine stelle treten könnte, würde wünschenswert im interesse des griechischen unterrichts sein und im interesse derjenigen, welche

[1]) Vortrag, gehalten am 11. juni 1908 auf der XIII. tagung des allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes in Hannover.

(Durch einige nachträgliche zusätze erweitert.)

[2]) *Verhandlungen über fragen des höheren unterrichts.* Berlin, 6.—8. juni 1900. Nebst einem anhange von gutachten. Halle a. Saale, Buchhandlung des waisenhauses, 1901.

der lebensberuf zwingt, möglichst bald etwas rein nützliches zu lernen. Der griechische unterricht würde von unzufriedenen und belastenden elementen befreit.“ (S. 273.)

Auf der konferenz *selbst* aber war dann bekanntlich die stimmung ganz anders, der temperamentvolle herr v. Wilamowitz erklärte: „Zu dem vorschlage, das englische gegen das griechische wahlfrei zu machen — eine ungeheuerlichkeit — möchte ich nur das eine sagen: es ist mir gewesen, als käme jemand und wollte mir ein paar ohrfeigen geben!“ und sein antrag: „Es erscheint ausgeschlossen, an stelle des griechischen das englische wahlfrei zuzulassen, weil es das gymnasium zerstören würde“ wurde mit allen gegen eine stimme angenommen. (S. 96.) Ich lasse dahingestellt, ob diese begründung nicht recht äußerlich ist. Sonst war die stimmung dem englischen günstig. Zwar blieb der antrag Diels: „Es ist *wünschenswert*, daß der englische unterricht auf den humanistischen gymnasien obligatorisch gestaltet werde“ in der minderheit, jedoch der antrag Thiel: „Es soll den einzelnen gymnasien gestattet sein, den unterricht in der englischen sprache für alle schüler bestimmter klassen obligatorisch zu machen“, wurde mit dem zusatz Böttinger angenommen: „Soweit dies nicht geschieht, ist die bisherige einrichtung des fakultativen unterrichts im englischen mit nachdruck zu beleben und ihre benutzung durch die schüler in jeder weise zu fördern.“ (S. 150.) Wie großen wert aber se. majestät der kaiser auf das englische auch für den gymnasiasten legt, trat dann in dem allerhöchsten erlaß vom 26. november 1900 für jedermann deutlich zutage.

Fragen wir nun aber, was ist in den sieben jahren seitdem *positiv* für das englische *geschehen*, so ist das nicht gerade viel. Fakultativ war dieser unterricht ja *so wie so schon* seit 1892 auf den preußischen gymnasien von OII ab, und die letzten lehrpläne wiederholten in lehrziel und -aufgaben nur den wortlaut der vorigen. Ob der *prozentsatz* der zahl der teilnehmer im steigen begriffen ist, müßte eine statistische durchsicht der programme ergeben; doch ist von vornherein anzunehmen, daß besuch und interesse nach der persönlichkeit der lehrer und infolge mannigfacher einflüsse bald steigend bald fallend sein dürfte.

Und an wohlwollen hat es diesem fach auch früher nicht gefehlt. So war schon 1889 der direktoren-konferenz der provinz Sachsen folgendes thema gestellt: „Welche stellung nimmt die kenntnis des englischen in der höheren bildung der gegenwart ein, und wie haben die höheren schulen sich dazu zu verhalten?“ Referent war dir. Röhl in Naumburg a. Saale. Seine vierte these lautete: „Der englische unterricht ist als obligatorischer (von IIb—1 wöchentlich je 2 stunden = 8) in den lehrplan aufzunehmen, ohne überschreitung der gesamtzahl von 30 lehrstunden, ohne schädigung des altsprachlichen unterrichts und ohne erhebliche verkürzung des französischen.“ Woher nun die stunden nehmen? Da sagt Röhl: „Ich möchte es für gerecht und zweckmäßig halten, daß *diejenigen* nicht-sprachlichen lehrgegenstände, welche im jahre 1882 sich auf kosten der alten sprachen ausgedehnt haben, von dem damals okkupirten raume *so viel* abgeben, daß für das englische acht stunden verfügbar werden, und ich schlage den durch aufnahme des englischen zu erzielenden gewinn wesentlich höher an als den verlust, den die mäßigen beschränkungen jener disziplinen herbeiführen würden. In diesem kupee ist *trotz* aller proteste noch platz; man *rücke* nur freundlichst ein wenig *zusammen*, damit der neue ankömmling zu seinem rechte gelangt — und man wird bald entzückt sein über den angenehmen, geistreichen gefährten.“ (S. 19 der verhandlungen.) Hierzu bemerkt der korreferent Hutt, direktor des realgymnasiums zu Bernburg: „Dieser joviale vergleich, mit dem der herr ref. seinen bericht schließt, beendet die sache nicht. Denn da man in demselben, zumal es sich um *gymnasien* handelt, doch nur an wagenabteile *erster*, mindestens *zweiter* klasse denken muß, welche nach dem urteil aller fachmänner *voll besetzt* sind, so möchte, wenn die alten sprachen und das französische ihre guten sitze behalten, das zusammenrücken der übrigen fahrgäste zu gunsten der neuen ankömmlinge nichts anderes zur folge haben, als daß einige von ihnen auf die lehnen zwischen den gepolsterten sitzen gedrängt und somit über kurz oder lang zum verlassen des kupees genötigt würden. Ob wohl die liebenswürdigkeit des neuen fahrgastes dafür *entschädigen* könnte?“ (S 21.)

Seitdem ist die stellung der vertreter des alten gymnasium im wesentlichen unverändert geblieben; nur eine *neue* waffe haben sie sich geschmiedet aus dem kaiserlichen wort: „Durch die grundsätzliche anerkennung der gleichwertigkeit der drei höheren lehranstalten wird die *möglichkeit* geboten, die eigenart einer jeden kräftiger zu betonen.“

Wie Shylock bestehen Uhlig und seine freunde im humanistischen gymnasium auf diesem ihren schein, wenn für die anderen fächer etwas mehr luft und licht erbeten wird. Auch auf der letzten pommerschen direktoren-konferenz von 1907 wurde als leitsatz vereinbart: „Auf *keinen fall* darf die gewährung größerer freiheit in der gestaltung des unterrichts zu dem zwange führen, auf die durch die lehrpläne gegebene form des gymnasiums zu verzichten. Vielmehr ist die eigenart jeder anstalt sorgsam und zielbewußt zu pflegen.“ (S. 47.)

So wären wir denn gewissermaßen auf ein totes geleise eingefahren: da man eine vermehrung der pflichtstundenzahl nicht wünschen wird, so muß bei jeder verschiebung oder freieren gestaltung oder gar beabsichtigten neueinführung eines gegenstandes ein anderes der sog. nebenfächer, die mathematik mit eingeschlossen, die kosten tragen. Da heißt es denn, sich seiner haut zu wehren, jeder, der sein fach lieb hat, tritt auf den kampfplatz und neigt zur moral des schönen stoßgebetes:

Ich bitt' dich, heil'ger Florian,
behüt' mein haus, zünd' andre an!

Zielbewußt ist die gesellschaft deutscher naturforscher und ärzte vorgegangen; sie hat nach dem bewährten preußischen grundsatz, daß die beste deckung der hieb ist, eine überaus rührige unterrichtskommission gebildet, deren wirksamkeit in der frage des biologischen unterrichts schon einen schönen erfolg errungen hat.

Wo aber bleiben die *neusprachler?* Müßten sie nicht *dieselbe* kraft einsetzen, um ihren berechtigten ansprüchen und dem bildungswert der neueren sprachen geltung zu *verschaffen?* Leider aber sind ihre berufenen vertreter — das sind *wir hier* auf den neuphilologentagen —, darüber klagt Friedr. Baumann mit recht, durch den methodenstreit zu sehr beschäftigt gewesen

und von dem kampfplatz abgelenkt worden.[1] Und *doch* kommt die sicherung der grenzen, die abwehr *äußerer* feinde der reihenfolge und bedeutung nach *vor* dem ausbau der inneren verhältnisse.

Soweit ich sehe, hat seit dem inkrafttreten der lehrpläne von 1901 nur *eine* größere versammlung, und zwar keine neuphilologische, sondern der alljährlich am osterdienstag in Köln tagende verein rheinischer schulmänner schon 1902 das *für* und *wider* der frage „englisch am gymnasium — fakultativ oder obligatorisch?" nach einem bericht von A. Rohs-Krefeld ausführlich besprochen.[2] Rohs hat dann auch weiter dasselbe problem, zuletzt in einem jüngst erschienenen heft der *Monatsschrift für höhere schulen* gründlich behandelt.[3]

In *laienkreisen* ist das interesse für neuere sprachen naturgemäß, besonders bei vertretern des handels und der industrie rege. So ist es zu erklären, daß der „zentralausschuß berliner kaufmännischer, gewerblicher und industrieller vereine" sich im august 1907 mit einer eingabe an den herrn minister gewandt hat, den englischen sprachunterricht in den gymnasien obligatorisch zu machen. Ich teile aus dieser sachlich und vornehm gehaltenen petition nur folgendes mit: „Es ist nicht unsere absicht, angesichts der wandlung der politischen und wirtschaftlichen verhältnisse die ausdehnung des englischen unterrichts auf kosten des französischen zu befürworten. *Wir* halten vielmehr nach wie vor die kenntnis der *französischen* sprache und litteratur für eine vorbedingung harmonischer bildung, aber es wird ebensowenig angehen, auf die kenntnis der englischen sprache und litteratur zu verzichten, die *ihrerseits* wieder vorbedingungen sind für die kenntnis der englischen geschichte, der englischen wirtschafts- und staatsverfassung, der englischen kolonisations- und expansionspolitik, *kurz* all

---

[1] Fr. Baumann, *Gymnasialreform. National-Zeitung* vom 22. jan. 1908. Nr. 35.

[2] *Das humanistische gymnasium* XIV, 1903, s. 114ff. bringt einen bericht über diesen vortrag.

[3] Alfred Rohs, *Englisch oder französisch, pflichtfach auf der oberstufe des gymnasiums?* Köpke-Matthias' *Monatsschrift für höhere schulen* VII, 1908. S. 148—156.

der faktoren, durch die England groß geworden ist, und mit deren hülfe es heute seine dominirende stellung *behauptet.*[1]

Wohl im zusammenhang mit dieser eingabe steht dann der ministerialerlaß vom 25. november 1902, in welchem es bezeichnend und fast warnend heißt: „Es unterliegt keinem zweifel, daß es im eigenen interesse der gymnasien und der erhaltung ihres lehrplans liegt, ihren schülern die befestigung dieser forderung (englisch zu lernen) zum bewußtsein zu bringen und die erreichung des entsprechenden zieles nach möglichkeit zu sichern."

Sehen wir uns nun diese möglichkeiten an, wie sie bisher benutzt worden sind, und wie sie etwa noch besser ausgenutzt werden könnten. Als erste gestatten die lehrpläne in den klassen UIII—UII überall neben dem griechischen englischen ersatzunterricht. Hiergegen wendete sich gleich 1901 auf der zehnten jahresversammlung des gymnasialvereins Oskar Jäger, indem er erklärte, die unsinnigkeit solcher einrichtung verstehe sich von selbst, und Müller-Blankenburg erklärte den englischen ersatzunterricht für einen fremdkörper im organismus der humanistischen schule, der ihr innerstes leben und gesundes wachstum schädige.[2]

Und doch ist die befreiung vom griechischen keine neue erfindung, sondern sie leitet sich in ununterbrochener folge aus der zeit her, wo in den lateinschulen das griechische überhaupt noch nicht verbindlicher lehrgegenstand war, sondern im wesentlichen nur von künftigen theologen gelernt wurde. In einer dankenswerten historisch-statistischen übersicht legt Begemann-Neuruppin dar, wie sich die verhältnisse in Preußen entwickelt haben seit dem normalplan von 1856, in welchem die befreiung vom griechischen nur noch an denjenigen städten, wo neben dem gymnasium keine höhere bürger- oder real-

---

[1] Mellmann, *Kann und soll das englische an unseren gymnasien als obligatorisches lehrfach eingeführt werden?* Vortrag. Berlin 1908, Puttkammer & Mühlbrecht. S. 35.

[2] W. F. Müller, *Von der eigenart des gymnasiums und dem englischen ersatzunterricht für das griechische. Das humanistische gymnasium* XV, 1904. S. 162—173.

schule bestand, gestattet blieb.[1] Über die erfahrungen, die mit diesem ersatzunterricht am gymnasium in Neuruppin in den jahren von 1894—1902 gemacht wurden, urteilt Begemann allerdings nicht gerade optimistisch: Im durchschnitt betrug die zahl der nichtgriechen genau 27 %, d. h. 97 schüler in acht jahren. Von diesen 97 waren kaum zehn leidlich begabt; allen anderen wurde das lernen schwer. Und doch brachten die schüler dem englischen unterricht fast ausnahmslos lebendiges interesse entgegen, und mehrfach kam es vor, daß sonst schwache schüler sich im englischen geradezu auszeichneten. Weniger befriedigend waren die erfolge in den anderen drei ersatzstunden. Es war nicht immer möglich, den französischen und mathematischen ersatzunterricht demselben lehrer zu übertragen, der den betreffenden unterricht in der gesamtklasse erteilte, was die einheit des unterrichts störte. Dazu war der stetige fortschritt durch das nebeneinander des klassen- und des ersatzunterrichts erschwert, besonders im französischen.

Es ist zuzugeben, daß aus einer solchen organisation sich nicht bloß unbequemlichkeiten für leiter und lehrer, sondern auch unzuträglichkeiten für die schüler ergeben und manchmal in einer klasse eine etwas buntscheckige gesellschaft sich zusammenfindet. Doch meine ich, es werden sich die meisten schwierigkeiten bei gutem willen erfolgreich überwinden lassen. An wie vielen gymnasien, bzw. progymnasien Preußens augenblicklich diese einrichtung besteht, habe ich nicht feststellen können, da die angaben im Kunzekalender darüber insofern ungenau sind, als mehrfach die drei bezeichnungen: 1. englischer ersatzunterricht, 2. mit realabteilungen, 3. mit englischen nebenkursen für dieselbe sache gebraucht werden. Es dürften für die ganze monarchie etwa 35 herauskommen.

Manche kleine städte sind diesem experiment sicher auch der kosten wegen abgeneigt, da der ersatzunterricht von je sechs stunden in drei klassen — gleich 18 stunden — durchaus eine neue oberlehrer- oder wenigstens hilfslehrerstelle

---

[1] Begemann, *Der ersatzunterricht für griechisch in den gymnasien. Monatsschrift für höhere schulen* II, 1903. S. 606—665.



verlangt, selbst an den erforderlichen klassenzimmern wird es öfter fehlen. Außerdem hat viele begabte oder doch wenigstens selbstbewußte schüler wohl auch die schwierigkeit, nach absolvirter UII auf ein realgymnasium überzutreten, abgeschreckt. Dem hat eine ministerial-verfügung jetzt abgeholfen, die bestimmt, daß solche schüler ohne prüfung in der obersekunda der realgymnasien aufgenommen werden müssen. Angenehmer und billiger aber wäre es natürlich für die eltern solcher söhne, wenn diese mit ihrem ersatzunterricht nun auch in die OII ihres heimatlichen gymnasiums eintreten und dort nach drei jahren die reifeprüfung mit allen rechten eines abiturienten des realgymnasiums bestehen könnten. Hierum petitioniren in jüngster zeit fünf große vereinigungen: der verein deutscher ingenieure, der verein zur förderung des lateinlosen höheren schulwesens, der verein für schulreform, der allgemeine deutsche realschulmännerverein und der verein deutscher chemiker, indem sie begründend ausführen: „Es müssen an jedem orte mit isolirtem gymnasium alten systems zunächst griechischlose nebenklassen eingerichtet werden, welche bei genügender schülerzahl bis zur reifeprüfung fortzuführen sind. Bei jeder neugründung einer höheren schule als einziger anstalt in einem orte ist nur eine realschule zu genehmigen, der von UIII an reformschulnebenklassen anzugliedern sind.“ [1]

Es ist klar, daß ein solcher ersatzunterricht in den oberen klassen eine ganz andere bedeutung wie in den mittleren gewinnen mußte und tatsächlich, da auch in den neutralen fächern die einheit schwierig herzustellen wäre, bald zu einer gabelung in einen rein gymnasialen und einen realistischen teil hinauslaufen würde. Eifrige vorkämpfer dieser idee sind unter anderen Mellmann-Berlin und Eickhoff-Remscheid. „Aber,“ meint Eickhoff, „vielleicht wird eine solche gabelung sich auch in zahlreichen orten als überflüssig erweisen, denn wenn es sich herausstellen sollte, — was an einer reihe von anstalten schon geschehen ist, — daß die überwiegende anzahl der schüler dem realistischen unterricht vor dem rein gymnasialen

[1] Abgedruckt z. b. in: *Blätter für höheres schulwesen*, 15. april 1908. Nr. 6 des XXV. jahrg.

den vorzug gibt: dann muß eben der goldene schnitt gemacht und die ganze anstalt modernisirt werden."[1]

Ob dies so sicher der fall sein würde, wie Eickhoff behauptet, wage ich nicht zu entscheiden. *Tatsache* ist es, daß in den großen städten, wo doch jedermann die wahl hat, die gymnasien noch oft überfüllt sind. Es spielen da, wie allgemein bekannt, immer noch standesrücksichten mit. Bei den meisten vätern, nicht nur in Ostelbien, gilt das gymnasium nach wie vor als „vornehmste anstalt". Auch wenn bei ihnen *selbst* kein interesse für humanistische bildung vorhanden ist, so *versucht* man es eben, und *erst*, wenn es schon in den unteren klassen mit dem latein hapert, hat das realgymnasium den *zweifelhaften* vorzug, einen solchen sprößling weiterzubilden.

Viel schlimmer ist es aber in den kleineren städten; noch immer ist in mehr denn 180 preußischen städten das gymnasium die einzige höhere schule, und beamte und offiziere, die *erwarten* können, an solchen ort versetzt zu werden, müssen *gleich* dem gymnasium den vorzug geben. Und *hier*, sagt Paulsen mit recht, sollte demnach der angriff einsetzen: *verminderung* der klassischen gymnasien durch allmähliche umwandlung in realanstalten, was tatsächlich vielfach nur rückverwandlung in die ursprüngliche form der anstalt wäre.[2]

Von wem aber soll die initiative ausgehen, um die mannigfachen hemmnisse, die sich den umwandlungen entgegenstellen würden, zu überwinden? Wie die bisherigen erfahrungen gelehrt haben, ist wenigstens im osten von den städtischen behörden kleinerer orte wenig zu erwarten; *umgekehrt* gibt das interesse der „honoratioren", besonders der beamten und geistlichen, gerade den ausschlag für die gymnasiale form auch

---

[1] R. Eickhoff, *Der englische unterricht am gymnasium. Berliner Tageblatt* v. 24. august 1907. Nr. 428. — Ausführlicher handelt Eickhoff über denselben gegenstand in seiner auf der 10. hauptversammlung des vereins zur förderung des lateinlosen höheren schulwesens in Görlitz gehaltenen festrede: „Weltpolitik und schulpolitik." Leipzig, Teubner. 1908.

[2] Fr. Paulsen, *In welcher richtung ist die schulreform von 1901 weiterzuführen? Monatsschrift f. höh. schulen* VI, 1907. S. 4—12.



da, wo an sich eine realanstalt dem wirklichen bedürfnisse der bevölkerung *besser* entspräche. Da wird es in zukunft ohne einen mehr oder minder sanften druck von oben, der nun einmal in Preußen nötig ist, nicht vorwärts gehen. Das *fait accompli* eines dutzend umgewandelter königlicher gymnasien würde in beiden häusern des landtages nur geringe opposition erwecken, und die magistrate der ackerstädte würden in hoffnung auf meist dringend benötigten erhöhten staatszuschuß dem bestimmt ausgesprochenen wunsch der regirung gegenüber bald nachgeben. Soweit ich die litteratur übersehe, stehen einer solchen *vernünftigen* verminderung der zahl der gymnasien die meisten freunde der klassischen bildung freundlich gegenüber, in der hoffnung, dann ruhe zu haben und die eigenart des gymnasiums so *ausbilden* zu können, daß der primaner wirklich wieder in der welt des altertums lebt. Es bedingt eine derartige vertiefung aber eine gewisse einseitigkeit, die auf die vorteile der anderen schularten, event. auch auf das englische, verzichten müßte.

Einstweilen aber *haben* wir noch die überzahl der gymnasien und *haben* das obligatorische griechisch in den oberklassen, das nicht gegen englischen ersatzunterricht vertauscht werden darf. Prüfen wir darum jetzt die möglichkeiten, vorschläge und bereits begonnene versuche, für das englische anderweitig raum in dem rahmen der maximalstundenzahl auf der oberstufe des gymnasiums zu gewinnen. Bei ihnen allen handelt es sich um das gegenseitige verhältnis des englischen zu der anderen modernen fremdsprache, dem französischen. Das *eine* extrem der möglichkeiten wird durch den gleichzeitigen obligatorischen betrieb beider sprachen, das *andere* durch den völligen verzicht auf die eine unter ihnen gebildet; dazwischen pendeln die anderen fälle. Seit langen jahren lehrt man ja hier in Hannover, sowie in Hamburg, Oldenburg, Braunschweig und Schaumburg-Lippe das englische neben dem französischen von OII—OI in je zwei stunden als pflichtfach und fühlt sich, wie Matthias kürzlich bemerkte,[1] ganz wohl dabei; auch hätte dies obligatorische englisch, wie

[1] *Monatsschrift f. höh. schulen* VII, 1908. S. 149 anm.

Matthias schon auf der junikonferenz 1900 betonte, in keiner weise überlastend auf den schülern gelegen. Derselben meinung ist auch Thurau-Greifswald, der eine objektiv gehaltene besprechung der ganzen frage mit den worten schließt: „Wie die dinge gegenwärtig liegen, möchte man gern aus idealen und praktischen gründen denen zustimmen dürfen, die das französische und englische auf dem gymnasium gleichberechtigt nebeneinander stellen wollen: dabei mag dem einen der verlust des griechischen, das aber schwerlich auf die dauer zu erhalten sein wird, dem anderen der umstand bedenken erregen, daß damit die möglichkeit, englisch oder französisch nur fakultativ zu treiben, überhaupt fällt. Ich glaube aber, daß vielen erfahrenen schulmännern ein lehrplan mit drei pflichtstunden englisch und ebenso viel französisch keineswegs als ungeheuerlichkeit im gymnasium erscheint."[1] Auf der vorhin genannten konferenz aber warnte schon Mommsen „nicht die gänse zu nudeln anstatt sie zu füttern, sonst würden sie krank!" Ihm stimmen die meisten pädagogen, die sich zu dieser frage geäußert haben, wie Hirzel, Mellmann, Rohs und Oskar Jäger lebhaft bei, und der letztere fürchtet, daß durch das englische als zwangsfach „eine *neue* und *wirkliche*, nicht bloß *eingebildete* quelle der überbürdung und mehr noch der verwirrung angebohrt würde."[2]

Wir kommen zur *zweiten* möglichkeit, der durch die lehrpläne gegebenen erlaubnis, der vertauschung von englisch und französisch von OII—OI (englisch 3 × 3 stunden obligatorisch; französisch 3 × 2 stunden fakultativ). Wie Rohs in seinem erwähnten aufsatz mit recht bemerkt, ist in den ersten jahren nach 1901 diese nur wenig erörtert und von versuchen dieser art in weiteren kreisen nichts bekannt geworden. Eine ausnahme aber bildete das gymnasium in Anklam in Pommern, wo schon ostern 1902 auf den antrag des direktors, dem sich das lehrerkollegium anschloß, diese vertauschung eingeführt

---

[1] G. Thurau, *Der wettstreit zwischen französisch und englisch. Zeitschr. f. franz. und engl. unterricht* VII, 1908. S. 150—159.

[2] O. Jäger, *Das englische im gymnasium. Hum. gymn.* XVIII, 1907. S. 206—209.

wurde.[1] Auf der schon erwähnten osterdienstags-versammlung 1903 in Köln bemerkte Jäger in der diskussion über den vortrag von Rohs, das französische sei die wichtigere sprache für uns: unsere nation hänge mit dem französischen mehr zusammen, das auch mehr und tiefer gehende sprachlich-bildende elemente enthalte. Ihm schloß sich damals provinzialschulrat Nelson an: das französische sei für uns, zumal in den Rheinlanden, das wertvollere, noch keine anstalt habe obligatorisches englisch gefordert.[2] Und in demselben jahre schrieb Budde: „Ich kann nicht sagen, daß mir damit (mit der vertauschung) ein glücklicher griff getan zu sein scheint. Für alle diejenigen schüler, die an dem fakultativen französischen unterricht nicht teilnehmen — und das werden die meisten sein — ist dann der bildungswert des französischen unterrichts am gymnasium einfach illusorisch."[3] Die unterrichtsbehörden allerdings scheinen jetzt anderer meinung zu sein, und unter ihrem einfluß ist neuerdings seit ostern 1908 z. b. das städtische Friedrichs-gymnasium in Berlin, das kgl. gymnasium in Demmin, das kgl. Friedrich-Wilhelms-gymnasium in Köln und das ebenfalls kgl. Hohenzollern-gymnasium in Düsseldorf — diese beiden letzten großen vollständigen doppelanstalten verständigerweise aber nur in *einer* der beiden parallelabteilungen — mit der vertauschung von französisch und englisch vorgegangen. Die vorteile für das englische liegen ja auf der hand: *Alle* gymnasialabiturienten erreichen mindestens das maß des sprachlichen könnens wie die mit dem zeugnis für den einjährigen dienst abgehenden schüler von realanstalten. Der ganze unterrichtsbetrieb, *mündlich* wie besonders *schriftlich*, wird straffer, die lage der stunden wird besser, und die geltung des faches, als nunmehrigen gegenstandes auch der reifeprüfung, wird bedeutend gehoben werden.

Wie aber werden die folgen für den französischen unter-

---

[1] Stamm, *Englisch auf dem gymnasium. Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten lehrerstand* XVI, 1908. Nr. 1.

[2] *Das humanistische gymnasium* XIV, 1903. S. 119.

[3] G. Budde, *Organisation und methodik des neusprachlichen unterrichts am preußischen gymnasium. Monatsschr. f. höh. schulen* II, 1903. S. 667.

richt sein? Direktor Trendelenburg vom berliner Friedrichsgymnasium urteilt darüber in einer zuschrift an die *Nationalzeitung* sehr optimistisch. Seiner meinung nach würden an dem von obersekunda an nunmehr *wahlfreien* französisch die schüler *ohne ausnahme* teilnehmen, da sie auf der oberstufe *einsichtig* genug seien, aus *bloßer* bequemlichkeit nicht über bord zu werfen, was sie in vier jahren sich erarbeitet hätten. Er fährt dann wörtlich fort: „Mit größter entschiedenheit aber möchte ich der auffassung entgegentreten, die hier und da namentlich in der ausländischen presse laut geworden ist, als bedeute die absetzung des französischen als verbindlichen lehrfaches eine zurücksetzung dieser sprache, die wie keine zweite für das verständnis unserer eigenen litteratur eine notwendige voraussetzung ist und bleibt.“ [1] So viel worte, so viel widersprüche! Wenn dann aber Trendelenburg mit den worten schließt: „Im gegenteil, französisch wird fortan in den ersten vier unterrichtsjahren nur um so nachdrücklicher betrieben werden müssen, damit schon unsere obersekundaner sich mit einiger sicherheit in den schriftwerken zurechtzufinden gelernt haben“, so wird wohl jeder, der die quälerei mit den zwei wochenstunden in den tertien öfter durchgemacht hat, bescheiden fragen: Ach bitte, sagen Sie uns doch, wie macht man das? Ähnlich wie Trendelenburg sah die vertauschung schon 1903 Goldscheider an, der da meinte, daß das französische, wenn es fakultativ würde, nicht leiden, sondern eher durch reichliche lektüre in den oberen klassen würde gefördert werden. Auch eine zersplitterung würde dadurch nicht eintreten. [2] Von wirklich berufenen beurteilern, den neuphilologen, hat sich aber bisher, so weit ich sehe, noch *nirgends* zustimmung für eine vertauschung der beiden sprachen gefunden. Nicht uninteressant wäre es, wenn man festhalten könnte, wie die von den einzelnen gymnasien an die behörde gestellten anträge auf vertauschung zustande gekommen sind;

[1] A. Trendelenburg, *Englisch auf dem gymnasium. Nationalzeitung* v. 6. febr. 1908. Nr. 62.

[2] P. Goldscheider, auf der schon oben erwähnten osterdienstagversammlung in Köln. *Hum. gymn.* XIV, 1903. S. 119.

ob die erste anregung von dem direktor, doch fast immer einem klassischen philologen, oder von einem neusprachler ausging, ob alle (2—3) neusprachler des gymnasiums einig waren, ob die frage in einer fach- oder allgemeinen konferenz eingehend erörtert wurde, und ob endlich alle mitglieder des kollegiums über den antrag abstimmten.

Auf jeden fall wird, das ist völlig klar, das französische die kosten tragen müssen. So stimme ich z. b. mit Rohs vollständig darin überein, daß viele eltern ihre söhne von dem wahlfreien französischen unterricht zurückhalten werden, schon aus furcht vor dem so schnell erscheinenden überbürdungsgespenst, wenn die obersekundaner noch zur erlernung einer vierten neuen sprache, der englischen, gezwungen würden. So ein bedauernswerter junger mann wäre aber dann vier jahre mit französischer grammatik gequält worden, um sie alsbald ganz zu vergessen. In UII hat er zum erstenmal etwas bedeutungslose jugendlektüre getrieben, und nun hört er — vielleicht aus versehen — mit dem französischen gerade in dem moment auf, wo er die früchte seiner bisherigen arbeit genießen könnte. Er bekommt kein gefühl für die unübertroffene klarheit und schärfe des französischen stils, noch für die anmut und den wohlklang der sprache; die tragiker und Molière bleiben ihm tote namen, die großen historiker völlig unbekannt. Denselben gedanken finde ich nachträglich auch in einer französischen zeitschrift *Les Langues Modernes* folgendermaßen ausgedrückt: *Il n'y a que le français qui soit par son origine et par son esprit apte à se poser à côté du latin; ils ont en commun la clarté de construction, la précision et la netteté de la diction et l'étroite parenté du vocabulaire. Quel contresens donc d'éliminer cette langue du programme des classes supérieures, au moment où l'étude grammaticale est terminée, où le travail de trois ou quatre ans commence à porter des fruits, où les trésors de la littérature française s'ouvrent à l'esprit mûr du lycéen!*[1]

Wir müssen es Oskar Jäger danken, der mit uns den

---

[1] Feist, *Le Recul du français dans les lycées allemands. Les Langues Modernes* VI, 1908. Nr. 3. S. 79—81.

bildungswert des französischen hochhält und es als das organ betrachtet, das uns mit der gesamtkultur unseres zeitalters in verbindung setzt, und dem auch heute noch eine bedeutende sprachliche vermittlerrolle geblieben ist. Nach Jäger hat die französische sprache als sprache für uns deutsche weit mehr bildende elemente als die der unsrigen allzu nah verwandte englische und ist kraft des rechts geschichtlicher entwickelung die für uns unentbehrlichere. Daher eifert er denn auch mit der ihm eigenen energie immer wieder gegen die forderung zwangsweiser einführung des englischen. Sie scheint ihm auch in widerspruch zu treten mit der „jetzt vielfach verlangten freieren gestaltung des unterrichts für die oberen klassen", und sie verkenne auch das wesen des gymnasialunterrichts. „Das gymnasium aber," so schließt er, „— vergessen wir nicht, es denen ins gedächtnis zurückzurufen, die ihm immer neue fächer zuweisen wollen — hat nicht die aufgabe, auch nicht die möglichkeit, alles zu lehren; wohl aber die, in seinen zöglingen die fähigkeit und die lust zu erwecken und zu erziehen, alles zu lernen."[1] Dasselbe thema behandelt auch ein sächsischer kollege, Stiehler, der ebenfalls zu dem schluß kommt. daß sich das gymnasium ein für allemal mit dem zweistündigen wahlfreien englischen unterricht begnügen müsse, wenn es anders seinen einheitlichen charakter als humanistische bildungsanstalt nicht verlieren wolle.[2] Und mit recht warnt von einem ganz anderen standpunkte aus direktor Mellmann-Berlin davor, den zusammenhang mit dem nachbarvolke zu verlieren. „Ob Frankreich uns *feindlich* oder *freundlich* gesinnt ist — wir *müssen* unsere nachbarn genau kennen, den werdegang ihres lebens weiter studiren, ihr fühlen und empfinden muß klar vor unser aller augen liegen."[3]

[1] O. Jäger, *Zum englischen unterricht am gymnasium*. *Kölnische zeitung* v. 14. august 1907. Zweite morgenausgabe. Nr. 848.

[2] Ernst O. Stiehler (Döbeln), *Das englische gymnasium*. *Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten lehrerstand* XV, 1907. Nr. 45 und 46.

[3] Mellmann, *Kann und soll das englische an unseren gymnasien als obligatorisches lehrfach eingeführt werden?* Berlin 1908. Puttkammer & Mühlbrecht. S. 25. Unermüdlich kämpft Mellmann für

Deshalb komme ich zu dem schluß, daß der unleugbare vorteil, den obligatorisches englisch auf der oberstufe des gymnasiums bringt, in keiner weise die schädigung aufwiegt, welche dem französischen dadurch zugefügt wird — und ich würde mich glücklich schätzen, wenn Sie, meine herren, durch Ihre gewichtige stimme dieses urteil unterstützten.

Wenn aber wirklich die kenntnis des englischen aus äußeren und inneren gründen für deutsche männer so viel wichtiger als das französische sein sollte, dann sei man doch konsequent, kehre das verhältnis der beiden sprachen gänzlich um, beginne mit dem englischen in der quarta des gymnasiums und weise dann etwaigen liebhabern des französischen zu liebe diesem auf der oberstufe eine bescheidene ecke an. Zu meiner freude finde ich genau dieselbe ansicht in einem mir erst in letzter stunde bekannt gewordenen artikel von Mayn-Aschersleben vertreten.[1] „Mit freuden würde ich," schreibt er, „es begrüßen, wenn verfügt würde, daß von einem bestimmten tage an das englische verbindliches lehrfach am gymnasium sein solle, aber nur unter der bedingung, daß es nicht erst von OII an, sondern von IV oder UIII an gelehrt wird, und zwar an der stelle des französischen. Die änderung, wie sie jetzt geplant ist, ist nur eine halbe maßnahme, die dem gymnasium mehr schaden als nützen muß, weil sie eine mehrbelastung seiner schüler bedeutet; deshalb sage ich: entweder französisch oder englisch (am liebsten englisch) am gymnasium, aber nicht beide sprachen zugleich resp. hintereinander. Sonst ist es besser, man behält den bisherigen zustand bei."

---

den gedanken, den gymnasiasten die freie wahl zwischen englisch und griechisch zu lassen, so in einem artikel: *Unsere höheren knabenschulen* in: *Politische zeit- und streitfragen*, Berlin, Emil Streisand, 1908, und zuletzt in einem auf der hauptversammlung des vereins akademisch gebildeter lehrer an den höheren unterrichtsanstalten der provinz Brandenburg am 27. mai 1908 gehaltenen vortrag: Der englische unterricht auf der oberstufe des gymnasiums. *Blätter f. höheres schulwesen* XXV, 1908. Nr. 14 und 15.

[1] G. Mayn, *Englisch als pflichtfach am gymnasium. Zeitschrift f. das gymnasialwesen* LXII, 1908 juli-august. S. 358—366.

Also sämtliche neusprachler, die sich zu der frage geäußert haben, sind ohne ausnahme einig in der theoretischen verurteilung der nach den lehrplänen erlaubten vertauschung der beiden sprachen. Noch schwerer aber dürfte das urteil von fachgenossen an schulen wiegen, wo bereits praktische versuche damit gemacht sind. So darf ich nach gütigen mündlichen mitteilungen des fachkollegen vom kgl. Friedrich-Wilhelms-gymnasium in Köln feststellen, daß dort am fakultativen französischen unterricht im sommer 1908 nur noch vier oberprimaner teilnahmen, und daß die französischen kenntnisse der anderen schon jetzt sehr zurückgegangen waren. So versagte der primus, als er bei einer gelegenheit seine sprachfertigkeit, die er früher unleugbar besessen hatte, zeigen sollte, vollständig. Außerdem ergab eine vergleichung in OII, wo 28 schüler mit obligatorischem englisch, je dreimal wöchentlich, 13 schüler mit fakultativem englisch, je zweimal wöchentlich, gegenüberstanden, daß beide abteilungen fast gleich weit waren, bis dahin also von einem wesentlichen nutzen der neuerung für das englische nicht die rede sein konnte, wohl aber von einer erheblichen schädigung des französischen, und zwar schon nach drei monaten, wie derselbe fachlehrer bei einer gelegentlichen prüfung feststellen konnte. Auch der direktor Stamm spricht von „empfindlichen schwierigkeiten", allerdings mehr äußerer art, nämlich von solchen, die sich für die schüler herausstellten, welche von anderen gymnasien eintraten oder von Anklam nach fremden gymnasien übergingen. Dabei muß er noch zugeben, es sei die gefahr nicht zu verkennen, daß die schüler, wenn sie sich schon von OII ab dem englischen zuwenden, ihr französisch zum teil wieder verlernen; aber, so tröstet er sich, soviel würde immer haften bleiben, daß sie später wieder daran anknüpfen könnten.[1]

Ganz etwas anderes aber ist es auf dem reformgymnasium nach frankfurter art. Hier ist der schüler, der von sexta an ordentlich französisch gelernt hat, beim abschluß der untersekunda so weit, daß er jeden für sein alter passenden schrift-

[1] Stamm a. a. O.

steller mit leichtigkeit lesen kann. Bei einem solchen stande seiner kenntnisse wird er auch eher geneigt sein, französische lektüre freiwillig weiter zu treiben.

Doch es ist ja nicht daran zu denken, daß die von mir getadelte vertauschung der beiden neueren sprachen in Preußen allgemein vorgeschrieben würde. Glücklicherweise ist man in unserem ministerium durchaus nicht diktatorisch gesinnt, im gegenteil, die von dort ausgehenden freiheitlichen anregungen sind bisher von den amtsgenossen noch vielfach nicht in ihrer großen bedeutung gewürdigt worden. So sind auch in unserer frage noch mehrere andere vertauschungen empfohlen oder einstweilen zugelassen worden. So hat man in Anklam aus den oben erwähnten gründen nach einem vierjährigen versuche die sozusagen offizielle vertauschung von englisch und griechisch wieder abgeschafft und dafür seit ostern 1906 mit genehmigung des herrn ministers den lehrplan eingeführt, daß englisch *oder* französisch von OII als pflichtfach gelehrt wird. Die schüler der UII (bzw. ihre eltern) müssen vor der versetzung nach OII die erklärung abgeben, ob sie in den drei letzten jahren französisch oder englisch mitnehmen wollen. Ob und inwieweit sie die nicht gewählte sprache betreiben wollen, muß ihrem privatfleiß überlassen bleiben. „Diese einrichtung," bemerkt dazu der direktor, „hat sich bis jetzt gut bewährt. Bei weitem die mehrzahl der schüler hat sich bisher für das englische entschieden; doch beteiligen sich am französischen unterricht auch immer einige schüler, besonders natürlich solche, die von anderen gymnasien kommen, oder bei denen es (z. b. wegen voraussichtlicher versetzung der eltern) zweifelhaft ist, ob sie bis zur reifeprüfung hier bleiben können." Ich lasse dahin gestellt, ob diese schroffe, wenig zu empfehlende form aus *prinzip* oder, um an *lehrkräften* zu sparen, gewählt ist. Letzteres ist bei einer kleinen städtischen anstalt natürlich sehr wesentlich. Auf derselben erwägung, keine neuen stunden für neusprachlichen unterricht zu erfordern, beruht wohl ein neuer versuch, zu dem zwei andere pommersche städte, Stolp (städtisch) und Kolberg (königlich), sich auf anregung des herrn ministers entschlossen haben. In der einen hälfte des schuljahres (etwa im sommer) werden drei stunden

französisch und zwei stunden englisch, in der anderen hälfte (also dann im winter) werden zwei stunden französisch und drei stunden englisch angesetzt werden. Dem schüler ist zu überlassen, an dem *einen* oder dem *anderen oder* an *beiden* fächern teilzunehmen. Reifeprüfung kann in beiden fächern gemacht werden. Natürlich wird bei dieser form dem schüler, der sich zunächst mit beiden sprachen belastet hat, dem aber in prima die lust oder die kraft ausgeht, die freiheit gewährt werden müssen, mit einem fache aufzuhören. Viel besser als alle diese möglichkeiten gefällt mir ein vorschlag meines eigenen direktors Goethe, welchen die *Monatsschrift für die höheren schulen* in einer der nächsten nummern bringen wird.[1] Danach bleibt französisch für alle schüler verbindlich. Für diejenigen, welche englisch treiben wollen, werden drei stunden wöchentlich angesetzt. Um sie nicht zu sehr zu belasten, wird ihnen von den drei französischen stunden eine erlassen, während sie die beiden anderen französischen stunden mit den nichtengländern zusammen haben. In diesen beiden stunden wird dann ausschließlich lektüre getrieben, was sicher in dem bisherigen umfange geschehen kann. Der dritten stunde *ohne* die engländer sind dann die schriftlichen arbeiten und die sprachlich-grammatischen übungen vorbehalten. Die *nur-franzosen* machen die reifeprüfung im *französischen*, die *auch-engländer* im englischen. Es ist dies eine freiere gestaltung des unterrichts, indem der schüler an der schwelle der OII *einmal* nach eigenem ermessen wählen darf; *nachher* ist ein ruhiges fortschreiten gesichert, denn ein *willkürliches* abschwenken gibt es bis zur reifeprüfung nun *nicht mehr*. Natürlich wird die gesamtzahl der neusprachlichen wochenstunden, da aus den bisher fast überall bestehenden *zwei* englischen klassen *drei* werden müßten, um fünf vermehrt werden. Diese lösung, bei der *beide* sprachen zu ihrem recht kommen, dürfte den beifall vieler amtsgenossen und besonders auch der neusprachler finden.

Einstweilen aber haben wir noch in der mehrzahl der

[1] Ist inzwischen geschehen: A. Goethe, *Das englische im gymnasium. Monatsschr. f. höh. schulen* VII, 1908. S. 417—419.

gymnasien den fakultativen englischen unterricht auf der oberstufe, und dieser *bestehende* zustand hat doch auch warme verteidiger gefunden. Jäger sieht in ihm geradezu das besondere charisma des gymnasiums, indem der schüler drei jahre seinen freien willen zur arbeit betätigen kann — und Rohs betont, daß gerade der fakultative englische unterricht der eigenart des gymnasiums entspreche, einer schule, die *ebensowenig* wie eine realanstalt die aufgabe oder die möglichkeit habe, *alles zu lehren*: wohl aber *die*, in ihren zöglingen die *tätigkeit* und die *lust* zu erwecken und zu erziehen, *alles zu lernen.*[1]

Und *mancherlei* verbesserungen ist der wahlfreie unterricht noch fähig. So ließe sich zwar manches dagegen, aber auch dafür anführen, wenn man ihn um ein jahr verlängerte und, wie es auf dem gymnasium in Arnstadt schon seit 1893 geschieht, bereits in UII beginnen ließe. Dann bekäme manch abgehender einjähriger wenigstens eine *ahnung* von der aussprache, und ein künftiger mit dem primanerzeugnis abgehender marinekadett könnte die fähnrichsprüfung ohne privatunterricht bestehen. Etwas erschwert würden zweitens die dispensationen, wenn darum, wie es in Mecklenburg-Strelitz geschieht, schriftliche gesuche von den eltern gefordert würden. Recht erwünscht wäre drittens eine bessere stundenlage, so daß wenigstens eine stunde in den vormittag fiele. Eine ideale forderung wäre es viertens, wenn bei zu großen anfangsklassen im ersten jahr eine teilung stattfände, um aussprache- und sprachübungen mit besonderem nachdruck zu betreiben. Überall aber müßten fünftens *drei* getrennte jahresklassen eingerichtet werden, und in die beiden oberen dürften sechstens nur die genügend vorgeschrittenen aufsteigen. Daß siebentens, *last not least*, es gerade beim fakultativen unterricht auf die persönlichkeit des lehrers ganz besonders ankommt, brauche ich vor Ihnen nicht weiter auszuführen. Und endlich hat der herr minister jüngst noch einen weiteren schritt getan, durch welchen der fakultative englische unterricht weit über andere freiwillig betriebene

---

[1] A. Rohs, *Englisch oder französisch ...?* S. 156.

fächer hinausgehoben und voraussichtlich neue förderung gewinnen wird. In dem ministerialerlaß vom 11. juli 1908 (UII nr. 2733) heißt es nämlich: „Ich erachte es für angezeigt, *allgemein* (also auch da, wo englisch nur fakultativ betrieben wird) anzuordnen, daß bei den gymnasien die einzelnen prüflinge für die mündliche prüfung zwischen französisch und englisch selbst zu wählen haben.“

Ich bin am *ende*. Die neueren sprachen können im gegenwärtigen rahmen des gymnasial-lehrplanes nur einen bescheidenen raum für sich beanspruchen. Doch dürfen sie deshalb nicht als *quantité négligeable* angesehen werden, ihr bildungswert erhebt sich hoch über den markt- und tagesnutzen; und wenn das ziel aller geisteswissenschaften geschichtliches und philosophisches denken ist, so kann gehaltvolle französisch-englische lektüre es getrost mit der altsprachlichen aufnehmen. Ja, Rudolf Lehmann sagt in der lobenden besprechung der jüngst hier in Hannover erschienenen *Philosophischen lesebücher* von Budde: „*Gelingt* es dem neusprachlichen unterricht, diejenigen abschnitte der modernen französischen und besonders englischen philosophen, die dem geist unserer jugend zugänglich und ersprießlich sind, *fruchtbar* zu verwerten, so wird er damit zweifellos dem altklassischen humanismus einen vorsprung abgewinnen.“

Wie in zukunft unser höheres schulwesen sich entwickeln wird, — ich weiß es nicht. Fast will es mir scheinen, als ob die hier in dieser stadt Hannover geborene, viel geschmähte und jetzt tot gesagte einheitsschulidee noch einmal zu neuem leben erwachen und in mannigfacher gabelung und freier gestaltung nach oben allen bedürfnissen der zeit gerecht werden könnte. Doch schulorganisation ist schulpolitik. Politische fragen aber sind machtfragen, und bei ihnen trägt der druck der masse nicht selten den sieg über die *ratio* davon. *Wir aber* wollen *unsere* fahne hochhalten! Münch und Paulsen betonen so oft, daß im neusprachlichen unterricht sich das utilitarische und das ethische element zu höherer einheit, zur humanität verbinden muß; und in diesem idealen streben — mögen wir nun französisch oder englisch mit

größerem nachdruck betreiben — werden wir uns mit stolz sagen können:

Und die sonne Homers, siehe, sie leuchtet uns auch![1]

Stettin. Georg Huth.

---

[1] Der neuphilologentag in Hannover hat dem resultat, man möge es einstweilen beim alten lassen und versuchen, den fakultativen englischen unterricht an den gymnasien zu heben, einstimmig beifall gezollt und den vorstand beauftragt, dem preußischen ministerium davon kenntnis zu geben. *D. red.*

DIE ETHIK JOHN RUSKINS.

(Fortsetzung.)

III.

Ruskins wissenschaftliche methode.

Die wissenschaftliche methode Ruskins stimmt in der hauptsache mit seinen bisher besprochenen anschauungen überein. Er vermeidet begriffliches denken. Er argumentirt in bildern; abstraktes wird mit vorliebe personifizirt[1]. Dies macht seinen stil anschaulich, den gegenstand leicht faßlich, eine lektüre seiner werke ohne alle frage reizvoll. Dem stehen aber schwerwiegende nachteile gegenüber. In den seltensten fällen bringt logische folgerichtigkeit ihn zu einem schluß. Vielmehr steht hinter jedem satz ein treibendes gefühl. Eine blitzartige einsicht bringt ihn zum ergebnis, das naturgemäß dem gefühl des lesers weitaus überzeugender sich entgegenstellt als dem prüfenden verstand. Daher sind seine werke voller widersprüche. Er kennt auch nicht das pflichtgefühl, bei der sache zu bleiben, sondern ändert den gegenstand seiner betrachtung fortwährend. Vor allem fehlt ihm die fähigkeit des systematischen aufbaus. Zeigen seine erstlingswerke noch das streben, wenigstens die form eines solchen zu wahren, so tritt später die größte nachlässigkeit in dieser hinsicht ein. Schon im III. band der *Modern Painters* redet er, wie der untertitel sagt, von „mancherlei dingen“. Den höhepunkt hierin erreicht er in seinen monatlichen briefen an die englische arbeiterschaft (*Fors Clavigera,* 4 bände), einem werk, das

[1] Vgl. Bardoux' ausführungen über die *pensée concrète* Ruskins, s. 161 ff.



schon allein seiner bunten komposition wegen eins der merkwürdigsten der neueren litteratur ist.

Doch darf man bei alledem nicht übersehen, daß Ruskin, wo es ihm darauf ankommt, durch vernunftgründe die argumente seiner gegner zu entkräften, sich von einer imponirenden verstandesschärfe zeigt. Besonders in seiner kritik der klassischen nationalökonomie legt er hiervon rühmliche proben ab. Bei der lektüre solcher werke gewinnt man einiges verständnis dafür, daß man ihn den „analytischsten kopf Europas“ hat nennen können, wenn man auch dieses urteil eines verehrers Ruskins nicht ohne erhebliche einschränkungen unterschreiben wird. Hier gewinnt er sogar interesse für das rein begriffliche. Auf schritt und tritt stößt man auf wohlüberlegte definitionen, so daß er für die auf ihn aufbauende englische nationalökonomie fundamente von wirklich wissenschaftlicher bedeutung gelegt hat. Aber auch bei diesem gegenstand gelingt es ihm eigentlich nur da zu wirklichen tiefen vorzudringen, wo leidenschaftliches gefühl die triebfeder dazu bildet. Seine gefühle sind stachel und hemmnis zugleich für seine intellektuelle arbeit.

IV.

Ruskins idealbegriff von der wissenschaft.

In vollem einklang mit dem bisher betrachteten steht Ruskins idealbegriff von der wissenschaft. Daß er nicht hoch von ihr denkt, läßt ihn ihre existenzberechtigung nicht leugnen. Aber er hat doch kein verständnis für die forderung einer wissenschaft allein der erkenntnis wegen. Er stellt an die „wahre“ wissenschaft anforderungen. Sie muß für das glück der gemeinschaft arbeiten und dem forscher selber innere befriedigung geben[1]. Sie darf die demut vor gott nicht verlieren, sondern soll sich über die grenzen ihrer erkenntnis klarbleiben. „Wir menschen sind dazu bestimmt, in verwunderung und anerkennung unserer unwissenheit zu leben; das, was wir aber von dem geheimnis unseres lebens und der kreatur wissen können, wird uns durch ausübung der tugend, nicht durch wissenschaftliche forschung erschlossen“[2]. Schließ-

[1] *Eagle*, 40 ff.; *Stones* III, 50. [2] *Eagle*, 199; vgl. *Morn.*, 146.

lich soll die wissenschaft auch gar nicht so sehr nach neuem streben, sondern es als ihre erste aufgabe ansehen, das bisher erreichte für alle nutzbar zu machen[1]. Und andererseits soll sie den konnex mit der sinnlichen anschauung nicht verlieren. Das sehen gilt ihm doch mehr als das denken, und zum erfassen dessen, was aufs leben geht, ist die unmittelbare anschauung das geeignetste mittel. Als diese „tugendhafte" wissenschaft, die mit offenen augen, selbstlos und sich bescheidend ihr werk verrichtet, bezeichnet Ruskin die weisheit (*wisdom*)[2].

So werden wir für Ruskins ethische anschauungen nicht nach streng wissenschaftlichen grundlagen suchen. Seine ethik — wenn es gestattet ist, diese bezeichnung einer philosophischen disziplin in erweitertem sinn zu gebrauchen — wird, wenigstens bewußt, wissenschaftliche methode verschmähen. Etwas derartiges, die aufgaben einer utilitarischen ethik, weist er, wie schon oben erwähnt, den naturwissenschaften zu. Dagegen sind seine moralischen anschauungen grundlegend für die von der wissenschaft. Sie wird von ihm versittlicht, dadurch, daß er ihr aus seinen moralischen anschauungen heraus die grenzen ihres wirkens steckt.

KUNST UND MORAL.

Ein blick auf Ruskins anthropologisches system läßt uns erwarten, daß bei ihm die gebiete des schönen und des guten durcheinander gehen werden. In der tat ist seine ästhetik nicht aufs schöne beschränkt. Dies ist ein grundzug der Ruskinschen lehren, der allgemein bekannt, im prinzip zur genüge betont und auch von ihm selbst in allen konsequenzen sein leben lang als ernste überzeugung vertreten worden ist.

Es liegt naturgemäß außerhalb des rahmens einer darstellung der ethischen anschauungen Ruskins, auch eine vollständige wiedergabe seines systems der ästhetik zu geben, obwohl die im vorigen abschnitt vollzogene revision des begriffs der bildungskraft den versuch einer solchen als wünschens-

---

[1] *Eagle*, 74 ff. [2] *Eagle*, 35; *Mod.* III, 320.

wert erscheinen lassen dürfte. Sicherlich würde hierdurch für manche unebenheiten der Ruskinschen kunstlehren, die gewöhnlich von bearbeitern seiner theorien behauptet werden, ein ausgleich zustande kommen. Vor allem dürfte der widerspruch zwischen einem intellektuellen und einem sensibel-emotionalen charakter des künstlerischen schaffens, wie ihn besonders Bardoux in seiner darstellung betont, stark reduzirt werden. Für unsere absicht aber müssen wir uns darauf beschränken, auf die moralischen elemente kurz einzugehen, die sich in der ästhetik Ruskins, besonders in seiner psychologischen beschreibung des künstlerischen schaffens, vorfinden.

I.

Moralische elemente in Ruskins psychologischer beschreibung des künstlerischen schaffens.

Einer der grundsätze der ästhetik Ruskins ist der, daß das künstlerische schaffen nicht auf ein einzelnes vermögen der menschlichen natur beschränkt ist, sondern, daß es die totalität desselben umfaßt. „In den schönen künsten gehen hand, kopf und herz zusammen“[1]. Im künstler erreicht daher der mensch in allen seinen teilen den höchsten typus. „Wenn immer nur die fähigkeiten der menschen auf ihrer höhe sind, müssen sie sich in der kunst äußern“[2]. Diesen aussprüchen, die die totalität des menschen für die kunst verlangen, stehen aber andere gegenüber, die nur den ganzen „spirit“ als das organ der künstlerischen tätigkeit bezeichnen[3]. Was Ruskin mit dem ausdruck *spirit* meint, erklärt er einmal sehr genau. Danach umfaßt dieser „leidenschaft und tugend“[4], ist also identisch mit dem gewöhnlich gebrauchten ausdruck seele. Diese begrenzung ist nun ohne zweifel zu eng. Ruskins wahre meinung liegt in der mitte zwischen beiden. Sie kommt am besten zum ausdruck, wenn er sagt: „Gefühl und bildungskraft sind die ersten und mächtigsten quellen alles wertvollen in der kunst“[5]. Für das wirken der bildungskraft ist aber feine sensibilität und vor allem die theoretische fähigkeit er-

[1] *Paths*, 57. [2] *Crown*, 123. [3] *Queen*, 141; *Mod.* III, 45. [4] *Queen*, 80. [5] *Unto*, 87.

forderlich. Wir erhalten auf diese weise in der hauptsache vier organe des künstlerischen schaffens: drei rezeptive, die sensibilität, moralische gefühle und die theoretische fähigkeit; hierzu ein überwiegend aktives, die bildungskraft.

Wir haben für unsere untersuchung der beziehungen zwischen kunst und moral nur auf die moralischen gefühle einzugehen, die Ruskin vom künstler fordert.

Ruskin sagt einmal, daß er in seinen büchern über kunst sich bemühe, alles auf eine wurzel in menschlicher leidenschaft und hoffnung zu bringen[1]. Er verlangt vom künstlerischen schaffen den rechten beweggrund (*right motive*)[2]. Zwar macht ein guter charakter noch nicht den künstler, begabung muß dazu kommen[3]. Aber im allgemeinen sind ihm doch die fehler eines kunstwerkes die des künstlers, die tugenden desselben die seinen[4]. Die griechen kannten keine furcht; infolgedessen konnten sie auch kein entsetzen, nichts wirklich schreckliches darstellen[5]. Auf den zusammenhang zwischen kunst und moral bei ganzen völkern weist Ruskin mit vorliebe hin. „Große völker schreiben ihre autobiographie in drei manuskripten: dem buch ihrer taten, dem buch ihrer worte und dem buch ihrer kunst. Keines dieser bücher kann verstanden werden, wenn wir nicht auch die beiden anderen lesen, aber von allen dreien ist das letzte das, welches allein ganz glaubwürdig ist“[6]. „Die kunst eines landes ist ausdruck seiner sozialen und politischen tugenden“[7]. So sind ihm die grotesken, schrecklichen formen der kunst barbarischer völker ausdruck ihrer verzerrten moralischen anschauungen[8].

Drei moralische gefühle sind es besonders, die für das künstlerische schaffen unentbehrlich sind: liebe (*love*), freude (*joy*) und ehrfurcht (*reverence*).

Als erstes verlangt Ruskin „liebe zu der kunst, die man ausübt“[9]. Liebe soll der künstler haben gegenüber allem, „was gott als schön und gut geschaffen hat“[10]. Es liegt dieselbe vorstellung hier zugrunde, die in einem schon zitirten ausspruch zum ausdruck kam: „Der moralische teil der bildungs-

[1] *Mod.* V, 220. [2] *Sesame*, 156. [3] *Queen*, 144. [4] *Queen*, 139. [5] *Queen*, 229. [6] *Mark*, VII. [7] *Art*, 33. [8] *Art*, 98. [9] *Paths*, 175. [10] *Mod.* III, 25.

kraft hat sympathie mit dem gegenstand ihrer betrachtung." Rechte liebe zum schönen und guten ist aber verbunden mit entrüstung gegenüber dem häßlichen und schlechten; daher kennzeichnet den künstler der „haß des gemeinen und lasterhaften"[1].

Das zweite gefühl, das zum künstlerischen schaffen gehört, ist die freude. „Überblickt die geschichte der völker, und ihr werdet diese tatsache klar und unverkennbar an ihrer spitze finden, daß gute kunst nur von völkern erzeugt wurde, die freude daran hatten, sich davon nährten, als sei sie brot, sich daran wärmten, als sei sie sonnenschein, bei ihrem anblick jauchzten, vor entzücken tanzten, für sie stritten, für sie kämpften, für sie hungerten, kurz gerade das gegenteil mit ihr taten von dem, was wir heute mit ihr tun möchten: sie wollten sie behalten, wir wollen sie verkaufen"[2]. Diese freude, die von Ruskin als moralisches gefühl bewertet wird, nennt er in religiöser sprache „das entzücken der menschen über gottes werk"[3]. Aber er ist doch weit davon entfernt, diese quelle der künstlerischen tätigkeit zum zweck derselben zu machen. „Das ziel der kunst ist nicht, vergnügen zu geben"[4].

Zu den beiden moralischen gefühlen der liebe und der freude tritt als drittes die ehrfurcht. Die demut, die schon den wissenschaftler ziert, ist erst recht eine tugend des künstlers.

Dieses gefühl, das den menschen überfällt, wenn er sich geistig in die erscheinungen der sinnenwelt versenkt, ist aber nicht lediglich ein moralisches. Es erscheint daneben bei Ruskin naturgemäß auch als ein religiöses. Daher kann es uns nicht wundernehmen, wenn er, wenigstens in der ersten zeit seiner ästhetischen lehrtätigkeit, direkt von der kunst verlangt, „sie solle im dienste des höchsten stehen"[5], und wenn er deshalb die moderne kunst nicht groß nennen kann, „weil sie nicht für gott arbeitet"[6]. Doch weicht hierin sein jugendstandpunkt entschieden von dem späteren ab. Im jahre 1869 urteilt er anders: „Die religiöse leidenschaft ist immer am lebhaftesten, wenn die kunst am schwächsten ist"[7]. Diese auf-

[1] *Mod.* III, 24. [2] *Old* II, 15. [3] *Stones* I, 42. [4] *Old* II, 15, 31, 131. [5] *Lamps*, 35—6. [6] *Paint.* 198. [7] *Queen*, 130.

fallende differenz hängt mit einem wandel in den religiösen anschauungen zusammen, der den höhepunkt der geistigen tätigkeit Ruskins charakterisirt und uns weiter unten eingehender beschäftigen wird.

Was jedenfalls an der psychologischen beschreibung des künstlerischen schaffens bei Ruskin als ein wesentlicher grundzug zu erkennen ist, ist seine überzeugung, daß die künstler gute menschen sein müssen. „Soweit wir den beziehungen zwischen ihren kräften und dem moralischen charakter ihres lebens nachspüren können, finden wir, daß die beste kunst das werk guter, wenn auch nicht gerade ausgesprochen religiöser menschen ist“[1]. Er beschränkt sich in der ausführung dieses gedankens auch nicht auf die angeführten moralischen gefühle, sondern redet auch vom fleiß[2], von der bescheidenheit[3], vom mangel an eitelkeit[4] eines echten künstlers. Kurz „einem jeden kunstwerk ist das siegel der tugend seines schöpfers aufgedrückt“[5].

II.

Die wirkung der kunst.

Hat die moralische seite des künstlers eine so große bedeutung für sein schaffen, so wird es uns nicht wundernehmen, wenn Ruskin der kunst eine erziehliche wirkung zuschreibt. „Jedes rechte kunstwerk hat die tendenz, den ethischen zustand wieder hervorzubringen, der es erzeugte“[6]. Dadurch, daß es genau die laster und tugenden lehrt, die es hervorbrachte, wird es für den beschauer entweder *infection* oder *education*[7]. Aber Ruskin geht doch nicht so weit, daß er die kunst als erschafferin des moralischen zustandes eines volkes ansieht: kunst ist zwar der ausdruck, aber nicht die ursache der moralischen höhe eines volkes[8]. Ein ansatz moralischer vollkommenheit muß in dem, auf den die kunst förderlich wirken soll, schon vorhanden sein. Nur dann kann die kunst ihre „gedanken und herz anregende wirkung“[9] ausüben. Genauer äußert sich Ruskin hierüber in folgendem ausspruch, der sich speziell auf die poesie bezieht: „Alle

[1] *Art*, 59. [2] *Paths*, 132. [3] *Art*, 59. [4] *Old* I, 381. [5] *Queen*, 143. [6] *Queen*, 86. [7] *Queen*, 141. [8] *Art*, 80 ff. [9] *Queen*, 146.

werke der kunst sind in reinstem sinne didaktisch, aber indirekt und dunkel, so daß vor allem ihr nur dann durch sie gebessert werden könnt, wenn ihr schon selbst zu eurer besserung hart an der arbeit seid. Wenn ihr dann wirklich durch sie gebessert werdet, so geschieht es zum teil durch die annahme ihres einflusses, der so gleichmäßig und tiefwirkend ist, daß ihr nicht mehr davon merkt als von einer gesunden verdauung der körperlichen nahrung, und zum andern teil durch ein geschenk unerwarteter wahrheit, die ihr aber nur durch langsames graben nach ihr finden könnt; die absichtlich zurückgehalten wird, fest verschlossen, damit ihr erst dann zu ihr dringen könnt, wenn ihr den schlüssel dazu in dem schmelzofen eurer eigenen wärme geschmiedet habt"[1]. So macht die kunst zwar „glücklicher, weiser, besser"[2], aber sie kann nicht auf einen vollständig unmoralischen zustand der völker wie des einzelnen einwirken. Ihr einfluß beschränkt sich darauf, „das reine herz noch reiner zu machen"[3].

III.

Der zweck der kunst.

Mit diesem glauben an die didaktische wirkung der kunst stimmt Ruskins meinung vom zweck derselben überein. Er ist ein heftiger gegner der forderung der kunst allein der kunst wegen (*Art for Art's sake*)[4]. Was von der wissenschaft galt, gilt auch hier: die kunst muß für unsere höheren ideale dienstbar gemacht werden. Drei forderungen sind es besonders, durch die Ruskin den zweck der kunst bestimmt[5].

Seine vorliebe für die religiösen maler des mittelalters macht die erste verständlich: „Kunst soll der religion der menschen geltung verschaffen"; sein glaube an die wirkung der kunst läßt ihn die zweite erheben: „Kunst soll den ethischen zustand der menschen zu vervollkommnen suchen"; die gesinnung endlich, die schon von der wissenschaft verlangte, daß sie der gemeinheit nützliches betreibe, bringt ihn zur dritten: „Kunst soll den menschen materielle dienste tun."

Worin aber alles tun der kunst in der meinung Ruskins

---

[1] *Queen*, 22. [2] *Old* II, 5. [3] *Queen*, 148. [4] *Paths*, 16. [5] *Art*, 43.

seinen höhepunkt erreicht, ist die schaffung eines idealbildes des menschen. „Das höchste, was kunst tun kann, ist das wahre bild eines edlen menschlichen wesens euch vor augen zu setzen. Nie hat sie mehr getan als dieses, weniger sollte sie nie tun"[1]!

So basirt im wesentlichen alles, was Ruskin über kunst lehrt, auf festliegenden moralischen anschauungen, nicht gibt umgekehrt seine ästhetik ihm seine ethik. Zwar schafft der künstler durch seine tätigkeit ethische werte; seine schöpfungen fördern das gute in der welt. Aber, um hierzu fähig zu sein, muß er selber schon ein moralisch hochstehender mensch sein. Und wirken können seine werke mit ihrem „siegel der tugend" auch nur auf diejenigen unter seinen mitmenschen, die selber schon durch moralische empfänglichkeit ausgezeichnet sind; denn die guten eigenschaften eines kunstwerkes kann nur der herausfinden, der selber diese eigenschaften hat[2].

Das gute liegt vor der kunst.

RELIGION UND MORAL.

Wichtiger als eine untersuchung der beziehungen zwischen kunst und moral ist für Ruskins ethische anschauungen eine solche der beziehungen zwischen religion und moral. Seine ethik hat eine ausgeprägte christliche grundstimmung.

Während aber seine ästhetischen anschauungen, wenigstens soweit die theorie in betracht kommt, sein ganzes leben lang im wesentlichen dieselben blieben, sie sich daher in einer form darstellen lassen, die für alle perioden seines schaffens gilt, zeigen seine religiösen anschauungen nicht ein einheitliches bild. Hierin hat er tiefgehende wandlungen durchgemacht. Zwar war religion immer eins seiner wichtigsten lebenselemente; nie verliert er in seinen werken die beziehung zu ihr. Aber seine stellung zur religion des christentums war nicht immer die gleiche. Wie oben schon angedeutet wurde, charakterisirt den zenith seines schaffens, die zeit von 1860—76, eine im vergleich zu seiner früheren und späteren überzeugung auffallende ablehnung alles positiven christentums zugunsten einer

---

[1] *Art*, 43. [2] *Art*, 88.

fast deistischen stellung zu den problemen der religion. Es wird dadurch für eine darstellung seiner religiösen anschauungen, soweit sie für die ethik in betracht kommen, eine teilung seiner geistigen tätigkeit in drei perioden nötig, deren grenzsteine durch die jahre 1860 und 1876 bezeichnet werden.

I.

ERSTE PERIODE.

A. *Ruskins verhältnis zu den organisationen des christentums.*

Ruskin gehört durch geburt und erziehung der puritanischen richtung des englisch-schottischen protestantismus an. Es steht daher im mittelpunkt seines religiösen lebens die bibel. Kein buch war ihm so bekannt wie diese; schon früh hat er sie auf veranlassung seiner streng puritanischen mutter verschiedene male vom ersten bis zum letzten blatt durchlesen und ganze kapitel davon auswendig lernen müssen [1]. Kirchliche äußerlichkeiten spielen für seine jugendzeit keine besondere rolle; einer auffassung der religion als sache der gemeinschaft steht sein individualismus gegenüber, der vor allem in seiner schroffen betonung des eigenen priestertums zum ausdruck kommt. Ihn charakterisirt ein leidenschaftlicher haß des katholizismus [2], der ihm während seines ersten aufenthaltes in Italien in der unsympathischsten form entgegentrat [3]. Sein puritanismus bedingt häufig seine kunsthistorischen urteile. Mit besonderer genugtuung konstatirt er für Venedigs mittelalterliche blütezeit eine antipäpstliche gesinnung, die er als ausfluß hoher religiosität ansieht. Daß die venezianer in späterer zeit trotz deutlichen verfalls nationaler religiosität großes in kunst und politik leisteten, schreibt er der religiösen bedeutung einzelner zu [4]. Er spricht in diesem sinne auch von äußerer (= nationaler) und innerer (= individueller) religiosität und stellt den venezianern des mittelalters seine englischen zeitgenossen gegenüber, die nach seiner meinung nach außen hin religiöser seien als im innern [5].

Die idealauffassung von einer äußeren organisation des christentums, die er 1851 in der schrift *On Construction of*

---

[1] *Praet.* I, 45 ff. [2] *Letters*, 85. [3] *Letters*, 56, 79.
[4] *Stones* I, 6—7. [5] *Stones* I, 412.

Sheepfolds niederlegte, zeigt schon nicht mehr einen rein puritanischen charakter. Er bemüht sich damals gründe zu geben, die eine verschmelzung sämtlicher protestantischen richtungen als vorteilhaft erscheinen lassen. Doch hält er auch hier noch an der forderung des laienpriestertums fest und erklärt, daß in dogmatischen fragen der einzelne sich selber seine meinung bilden müsse.

B. *Ruskins verhältnis zur religion des christentums.*

1. Theoretische seite.

Früh schon ist der junge Ruskin, so berichtet er selbst[1], durch den einfluß seiner mutter dahin gebracht worden, „über die probleme des gewissens, des freien willens, der verantwortlichkeit vor gott nachzusinnen.“ Auf gott wird von ihm alles bezogen, „verträgt es doch die religion von allen dingen am wenigsten, die zweite stelle im herzen oder in den gedanken einzunehmen“[2]. Die natur, auf die er die maler hinweist, ist ihm die schöpfung gottes; sie auf künstlerischem wege wiedergeben heißt „gott loben“; „alle große kunst ist lobpreisung.“ Ja, unser aller leben hat keinen anderen zweck als gott zu preisen[3]. Verehrung gottes ist ihm das wesen der religion.

Die pflicht des lobes gottes ist eine grundforderung der religiösen ethik G. Herberts, von dessen moralischen dichtungen Ruskin eine hohe meinung hat. Er erwähnt einmal, daß er eine reihe von den gedichten des *Temple* auswendig gelernt habe, und daß er der einwirkung derselben vieles verdanke[4]. Herbert bestärkte ihn vor allem in seiner ihm anerzogenen neigung, von moralischen dingen in religiöser sprache zu reden.

Gott erscheint bei Ruskin durchaus als persönlichkeit. Er ist schöpfer und erhalter der welt[5]. Er hat zu allen menschen ein persönliches verhältnis; der charakter eines jeden ist ihm genau bekannt[6]. Es ist ganz unzulässig, Ruskins religiöse weltauffassung, wie es nicht selten getan wird, als pantheismus zu deuten, besonders für seine erste periode. Ge-

---

[1] *Praet.* I, 188. [2] *Stones* III, 105. [3] *Mod.* II, 4. [4] *Praet.* II, 160 ff. [5] *Stones* II, 25—6. [6] *Mod.* I, 59.

wiß redet er von gott als der seele der welt[1]; gewiß ist ihm alles, selbst der stein, durch seine kristallisation, belebt. Wir wissen, woher ihm diese tendenz zum pantheismus kommt; es ist wieder die romantische dichtung, die von der weltseele sang, die auch hier deutliche spuren in seinem denken hinterlassen hat. Hatten aber Coleridge und Wordsworth, um nur zwei namen zu nennen, für ihre anschauungen in Plotin und Spinoza wirklich philosophische grundlagen gefunden, so daß man bei ihnen von pantheismus reden kann, so blieb bei Ruskin im grunde doch der jüdisch-christliche dualismus, verstärkt durch den einfluß des Aristoteles und Hookers, herrschend, so daß ihm nie gott und welt, und dadurch auch gott und mensch, identisch wurden. Am besten lassen sich seine anschauungen von allbeseelung oder dem vorhandensein eines göttlichen kerns in allen wesen der natur in Hookerscher formel aussprechen, nach der jene seele, jenes göttliche nichts anders ist als die gesetzmäßigkeit der natur, nach der gott seit seiner erschaffung der welt diese in unwandelbarer weise regirt. Der „atem des lebens, der in allen dingen ist“[2], ist eben nichts anderes als der atem, den der schöpfer zu beginn des weltprozesses der leblosen kreatur einblies.

Mehr als philosophische spekulation über religion charakterisirt die anschauungen des jungen Ruskin sein einverständnis mit den hauptdogmen des protestantischen christentums. Hiervon sollen wir uns „eine vernünftige, tiefgefühlte auffassung“[3] verschaffen. Wie Carlyle hält er besonders den glauben für den religiösen faktor, der ein volk groß mache[4]. „Er ist die wurzel aller tugend“[5]. Aber andererseits ist Ruskin schon in dieser ersten periode weit davon entfernt, in protestantischer weise alles allein vom glauben zu erwarten. Von dem eigentlichen kern der christlichen heilswahrheit, von der erlösung durch den glauben, spricht er auffallenderweise nie. Dagegen tadelt er, daß die christen seiner zeit viel zu wenig ihr augenmerk auf den menschen Christus lenken[6]. Schon in der ersten periode zeigt sich eine deutliche tendenz, den wert der

---

[1] *Mod.* I, 60. [2] *Paths,* 189. [3] *Paths,* 128. [4] *Stones* II, 25—6. [5] *Stones* II, 319. [6] *Mod.* IV, 404.

religion nach ihrem moralischen einfluß zu beurteilen. Damit stimmt zusammen, daß ihn während seiner studienzeit in Oxford der theoretische streit zwischen der hochkirchlichen und der breitkirchlichen richtung völlig kalt ließ. „Schon damals war ihm die religion wesentlich ein zweig ethischer praxis". (Collingwood.)

2. Praktische seite.

Gern wird für die tendenz Ruskins, die religion der ethik unterzuordnen, auf die predigt des dreijährigen hingewiesen: *People, be good; if you are good, God will love you; if you are not good, God will not love you; people, be good!*

Gott und gut sind begriffe, die ihm von frühester jugend an als identisch erschienen. „Gott ist der urquell der tugend"[1]. Durch die sprache des gewissens teilt er dem menschen seinen willen mit[2]. Dadurch erhält naturgemäß seine moral religiöses gewand. Die unmoralische tat heißt bei ihm sünde[3]. Guttun ist gehorsam gegen gottes gesetze[4].

Vieles von dieser dem religiösen gebrauch entlehnten terminologie muß man dem engländer in Ruskin zugute halten. Gerade den gebildeten engländer charakterisirt eine im vergleich zu den völkern des kontinents bemerkenswerte kirchlichkeit. Mit der kirche sind höhere schulen und universität in England weit inniger verbunden als bei uns. Es ist daher selbstverständlich, wenn Ruskin sich in seiner jugend, wenn er über ethische dinge spricht, der landläufigen religiösen ausdrücke bedient. Auch später hält er an diesem gebrauch fest; allerdings dann wohl weniger aus eigenem geschmack als aus der absicht, seine neuen, gegen alle tradition ankämpfenden gedanken seinem nach seiner meinung äußerlich religiösen volke wenigstens in einer alten, sympathischen form nahezulegen.

II.

Zweite periode.

A. *Ruskins verhältnis zu den organisationen des christentums.*

In der zweiten periode ist Ruskin nicht mehr der einseitige protestant, der besonders im katholizismus ein verderbtes

[1] *Lamps*, 9. [2] *Stones* I, 381. [3] *Lamps*, 54. [4] *Stones*, I, 220.

christentum zu erkennen glaubt. In anmerkungen, die er in dieser zeit neuausgaben seiner jugendwerke beifügt, belächelt er von höherem standpunkt aus seinen damals entwickelten übereifer. Idealbild der kirche ist ihm die geistige gemeinschaft der guten[1]. Den wert von kirchlichen gottesdiensten schätzt er sehr gering. Als man ihm dies vorwarf, erklärte er, daß er durchaus nicht der üblichen stätte des gottesdienstes die heiligkeit absprechen wolle, man solle nur wie er alles in der natur für heilig halten[2]. Freude an der natur ist der beste gottesdienst[3]. Er ist jetzt tolerant gegen andere konfessionen; besonders nachdem er 1858 eine waldensergemeinde kennen gelernt hatte, die durch ihre selbstgerechtigkeit und intoleranz einen unangenehmen eindruck auf ihn machte. Was er gegen den katholizismus noch einzuwenden hat, kommt weniger aus speziell protestantischer gesinnung als aus seinen moralischen anschauungen, die den wert alles dessen, was mit der religion zusammenhängt, nach seiner praktischen bedeutung für das gemeinwohl festsetzen. Er wendet sich besonders gegen die heiligenverehrung und das mönchstum. Denen, die es mit der ersten halten, ruft er zu: „Kümmert euch um die, die um euch leben“[4]! Das mönchstum hält er für müßige bettelei[5]. Dem leben der mönche, das in der ausmalung des jenseits aufgeht[6], hält er seine überzeugung entgegen: „Wahrer gottesdienst ist gerecht handeln“[7]. Sonst aber ist nach ihm wahre religiosität ebensogut bei katholiken zu finden wie bei protestanten.

B. *Ruskins verhältnis zur religion des christentums.*

1. Theoretische seite.

In theoretischer hinsicht kennzeichnet die religiösen anschauungen Ruskins in dieser zweiten periode das streben, zwischen religion und moral begrifflich zu unterscheiden. In seinen 1870 erschienenen *Lectures on Art* spricht er sich dahin aus, daß er unter religion die gefühle der liebe, verehrung (*reverence*) und furcht (*dread*) verstehe, durch die das mensch-

---

[1] *Art*, 149. [2] *Crown*, 87. [3] *Art*, 76. [4] *Art*, 69. [5] *Crown*, 53. [6] *Ethics*, 145. [7] *Crown*, 53.

liche gemüt bei seiner auffassung eines geistigen wesens (*spiritual being*) bewegt wird. Dagegen gibt ihm die moral die gesetze des richtigen handelns (*the law of rightness in human conduct*). Religionen, fügt er hinzu, gibt es viele; moral aber nur eine[1]. Gern bezeichnet er als das wichtigste religiöse gefühl neben den erwähnten auch die freude. Wir gefallen gott mehr als durch glauben und gute werke durch unsere fröhlichkeit[2]. „Die einzige pflicht, die wir ihm schulden, und der einzige dienst, den wir ihm erweisen können, ist glücklich zu sein“[3].

Sein gottesbegriff hat sich in dieser periode weniger entwickelt. Ruskin steht noch immer zwischen theistischem dualismus und pantheismus. Gott ist ihm noch immer schöpfer der welt[4]. Er ist der gute vater, der einen jeden an die rechte stelle gestellt hat und ihm zur ausübung seines berufs das rechte maß der kraft gegeben hat[5]. Ruskin ist ein heftiger gegner des „niedrigen materialismus“, der die existenz des höchsten leugnet[6]. Eine vorsehung, die alles weise eingerichtet hat, ist das mindeste, was er anerkennt[7]. Neben aussprüchen dieser art stehen dann wieder solche, die eine deutliche tendenz zum pantheismus verraten. Diese kommt vielleicht am klarsten in einer besprechung des wertes der drei glaubensartikel zum ausdruck, wo er behauptet, daß man den glauben an gott-vater und gott-sohn als unwesentlich aufgeben könne, dagegen den glauben an den heiligen geist nur mit der sicheren gefahr des innerliches todes verliere[8].

Aus diesem ausspruch geht aber sicherer als seine pantheistische tendenz die entschiedene neigung Ruskins hervor, allen positiven dogmen des christentums den rücken zu kehren.

Von dem, was gegenstand unseres glaubens sein soll, verlangt er jetzt vernünftige beweise[9]. Nicht verstandesmäßiges denken, sondern aberglaube bildet den gegensatz zu religion[10]. Gegen die, die sich auf ihren glauben etwas zugute tun, sagt er, es sei besser zu behaupten, es gäbe gar keinen gott als nur einen für sich anzunehmen[11]. Der glaubensstolz führt zur

---

[1] *Art*, 48. [2] *Ethics*, 125—6. [3] *Old*, I, 391—2. [4] *Crown*, 183. [5] *Ethics*, 125. [6] *Queen*, 79. [7] *Art*, 148. [8] *Eagle*, 184. [9] *Art*, 62. [10] *Old*, I, 392—3. [11] *Queen*, 2.

selbstliebe, härte und intoleranz[1]. Ruskin zweifelt selbst an einem leben nach dem tode[2] und hält dafür, daß die leugnung der unsterblichkeit guten charakter nicht ausschließe[3]. Die im Lukasevangelium berichteten tatsachen von der geburt Christi scheinen ihm nicht mehr glaubwürdig[4]. Überhaupt hat er jetzt zur bibel ein vollkommen freies verhältnis. Er spricht in *Time and Tide* von vier möglichen auffassungsarten der schrift[5]:

1. Jedes wort ist diktirt durch gott.

2. Der wesentliche gehalt ist durch göttliche inspiration gegeben.

3. Wie in allen menschlichen werken findet sich auch in der bibel richtiges und falsches; aber was sie über die beziehungen zwischen gott und den menschen, besonders über die erlöserrolle Christi, seine wundertaten, auferstehung und künftiges richtertum berichtet, ist wahr.

4. Die schrift gibt das bemühen ehrlicher menschen, über unsere beziehungen zu gott klarheit zu gewinnen. Deshalb verdient sie unsere aufmerksamkeit, wenn auch in nicht höherem grade, als die entsprechenden schriften der ägypter, griechen, perser und inder sie verdienen.

Zu dieser letzten auffassung, „die die gesundesten gelehrten und denker Europas im letzten halben jahrhundert teilten“, bekennt sich auch Ruskin.

Die eigentliche christliche heilsgeschichte hat für sein religiöses leben geringe bedeutung. Er beklagt sich, daß man durch die darstellung des martertodes Christi jahrhundertelang auf die psychische seite besonders der frauen einzuwirken sich bemüht habe[6]. Vor allem aber will ihm das dogma von der erbsünde nicht in den sinn. Die menschliche natur ist von geburt aus gut[7]. Alles schlechte ist nur krankheit, nur vorübergehende schwäche, nur mangel an selbstbesinnung.

Dagegen bemüht er sich, mehr noch als früher, zu zeigen, daß religion nur dann wert habe, wenn sie den ethischen zustand fördere. Er vergißt hier, daß er vorher prinzipiell betont hatte, beide hätten nichts miteinander zu tun. Nur dem,

---

[1] *Art*, 50—1. [2] Collingwood, 300. [3] *Crown*. 17. [4] *Fors* I, 230.
[5] *Time*, 44. [6] *Art*, 67. [7] *Queen*, 100.

der gut handelt, kommt die gnade gottes zu[1]. Das meiste, was dem gebiete der religion angehört, wird auf diese weise vom eigentlich religiösen charakter befreit und erscheint bei ihm als rein ethische anschauung. Die unsterblichkeit, die er in religiöser hinsicht aufgab, wird ihm wieder annehmbar, vielleicht durch platonischen einfluß, als ethisches postulat[2].

2. **Praktische seite.**

Was daher von Ruskins christlichen überzeugungen noch bleibt, ist praktisches christentum. Die hauptgebote Christi, die in dem der liebe sich vereinigen, sind auch in Ruskins ethik grundlegende forderungen[3].

Charakteristisch für diese zweite periode ist ein ausspruch Ruskins, den Spielmann in seinem buch über ihn[4] mitteilt: „Wenn man in dieser welt etwas weniger religion, dafür aber etwas mehr allgemeine ehrlichkeit lehren wollte, so würde das jedermann dienlicher sein, auch gott.“ Was er in theoretischer hinsicht anbahnte, eine befreiung der moral von der religion, findet auch hier seinen ausdruck, wenn er verlangt, daß man das gute nicht aus religiösen bedenken tun solle[5]; vor allem nicht aus furcht vor der strafe gottes[6]. Das hindert allerdings nicht, daß im ethischen sprachgebrauch Ruskins, aus gründen, die ich oben andeutete, manche spuren seiner früheren religiösen terminologie geblieben sind. So spricht er noch immer gelegentlich von gott als dem urheber moralischer gesetze[7], vom guttun als dem rechten gottesdienst[8]; sagt, daß man ohne den heiligen geist nicht das rechte tun könne[9], und nennt den rechtschaffenen, friedlich-freudigen zustand im herzen des guten das reich gottes[10]. Aber diese bezeichnungen haben durchweg keine tiefere religiöse bedeutung; sie sind terminologie für ein anderes gebiet, das der moral. Das wort „heilig“ (*holy*) gebraucht er als synonymum zu „hilfreich“[11] (*helpful*) und spricht in diesem sinne von der heiligkeit der arbeit und der ruhe[12]. Die bibel ist ihm lediglich ein moralischer führer, wenn auch ein hochbewerteter[13]. Er hält von

---

[1] *Art*, 114. [2] *Time*, 48. [3] *Sesame*, 196. [4] *p*. 95. [5] *Time*, 42. [6] *Ethics*, 143. [7] *Crown*, 183. [8] *Crown*, 53. [9] *Art*, 148. [10] *Crown*, 64—5. [11] *Mun*. 122. [12] *Art*, 113. [13] *Time*, 47.

ihr, daß sie nicht durch denken, sondern durch die tat zu verstehen sei[1]. Das gewissen, früher die stimme gottes, definirt er allgemeiner als das wissen über die gesetze der natur, besonders unserer eigenen[2].

So stehen in dieser zweiten periode seine sittlichen interessen weit den religiösen voran. Er bemüht sich, die moral auf sich selbst zu stellen. Zunächst sucht er sie begrifflich aus der verquickung mit der religion zu lösen. Es gelingt ihm, was später zu zeigen ist, ihre grundbegriffe unabhängig von dieser festzulegen. Der moral wird er auf diese weise vollauf gerecht. Nicht aber der religion. Seine stärke ist auf keinem gebiete das auseinanderhalten; die religion, die früher der moral übergeordnet war, wird jetzt dieser untergeordnet. „Auf heiliger, einfacher arbeit aus pflicht baut sich die beste religion auf“[3].

Diese anschauungen charakterisiren den höhepunkt von Ruskins geistiger tätigkeit. Sie blieben nicht die seinen bis zu seinem tode. Bevor wir aber auf die dritte periode einen kurzen blick werfen, ist es nicht ohne interesse, von einem ereignis im leben des 53jährigen notiz zu nehmen, das auf seine stellung zur religion ein deutliches licht fallen läßt.

Es betrifft seine liebe zu einer seiner schülerinnen, die, obwohl um ein beträchtliches jünger als er, seinem herzen so nahe stand, daß einer ehelichen verbindung beider, zu der auch freunde rieten, nichts im wege zu stehen schien. Als es aber zur verlobung kommen sollte, erklärte die junge puritanerin, daß sie einem „ungläubigen“ nicht die hand reichen könne.

Drei jahre später lag sie auf dem sterbebett, und Ruskin bat, sie noch einmal sehen zu dürfen. Sie ließ ihn fragen, ob er jetzt sagen könne, er liebe gott mehr, als er sie liebe, und als er „nein“ erwidern ließ, blieb ihre tür ihm für immer verschlossen[4].

(Fortsetzung folgt.)

Marburg. PAUL CLAUS.

---

[1] *Sesame,* 202. [2] *Queen,* 187. [3] *Sesame,* 201. [4] Collingwood, p. 299.

BERICHTE.

RECENT LITERATURE AND DRAMA.

As usual the autumn publishing season has brought its phenomenal rush of new books, and it is a difficult task to select the most important for mention.

The end of the "Book war" is announced, the dispute between the *Times* and the associated publishers. One result is that Mr. Murray and the *Times* are joining in the issue of a new, cheap, popular edition of the *Letters of Queen Victoria* first published at £ 3.3 but now reduced to 6/-.

Historical Works.

The same skill in historical writing which made Miss Sichel's earlier volume on Catherine de Medici such attractive reading marks this second volume: *The Later Years of Catherine de Medici.* (Constable; 15/- net). Catherine herself, in spite of the evil side of her character, is a commanding and impressive figure. That she was capable of affection her loyal love for her father François I. showed, and it was probably hard circumstance and unloving treatment, even more than nature, that made her the cold and ruthless woman she became. With regard to the blackest stain on her name, the massacre of St. Bartholomew, it seems to be clear now that its most awful features were not premeditated. The conspicuous characteristic of Miss Sichel's book is her skill in vivid portraiture. Perhaps her portraits of women are most notable of all, though hardly less interesting are those of other notabilities of the time, who stand out in her pages as living men. In spite of the depressing atmosphere of the period she has given us a singularly interesting and well-written chronicle, and the extremely well-chosen and beautifully reproduced portraits give not a little additional value to her book.

Great Ralegh by Hugh de Sélincourt (Methuen; 10/6 net) presents us with a vital picture, and the figure of the finest personality of the Elizabethan era becomes real and convincing—a noble, tragic conception. The finest passages in the volume are those dealing with the trial and death of Sir Walter. Little that is known about Ralegh is left unnoticed, and we have a very readable history and most useful and comprehensive book, a picture of the Elizabethan era across which moves the noble figure of this poet and man of action.

In *Chaucer and his England* (Methuen; 10/6 net.) Mr. Coulton dispels some cherished illusions in regard to that age of romance, yet manages at the same time to tell a very fascinating story. Of the life of Chaucer—with its varied experiences of Court life, of diplomatic missions abroad and lucrative office at home—a clear and very interesting sketch is given. The London of that day Mr. Coulton brings most vividly before us—the style of the houses and their discomforts, the scenes in the streets, pageants, tournaments, crowds, brawls; the powerful position won by the Lombards and financiers; the vexatious restrictions of liberty which even the "free" citizens of London were subject to and constantly defied; and the tremendous power which these London citizens, when united, could bring to bear even against the King. There is a good chapter on "Town and Country," and Mr. Coulton's detailed description of the Canterbury pilgrimage and his comments on it are excellent. We have given but an inkling of the wealth of information and the sustained interest of this delightful and scholarly book, whose charm is increased by the admirable illustrations, taken mainly from old MSS.

Recent Novels.

Diana Mallory (Smith Elder; 6/-) by Mrs. Humphry Ward adds another fine and sympathetic portrait of a woman to the gallery we already have from her: Marcella, Eleanor, Lady Rose's Daughter, Kitty and others. Diana holds our sympathy and interest to the end, our only regret being that she cannot see Oliver Marsham as others see him. The rising young Liberal politician, whose weakness brings upon him catastrophe, is not of the metal of which heroes are made and becomes a renegade, but Nemesis comes upon him with unmistakable force. Though his eventual regeneration is indicated, and at the end of the book we are given to hope that with a better and transformed Oliver Diana Mallory will live a contented life, we feel he does not deserve his good fortune. Diana, who suffers for her mother's ill-deeds, a murder the moral guilt of which had been very differently estimated by different minds, is a beautiful creation, an actual living personage, a radiant creature full of health and spirits, one of those gracious goddesses whose mission in the world is to forgive and to forget, to

spend themselves in self-sacrificing devotion even to the least worthy of their fellow creatures, and who, when once their heart is engaged, find no other object of devotion nor think of the once-loved hero except as a predestined mate.

The novel is one of those careful pieces of work which go far to redeem existing novelistic literature from its frivolity and perverseness. The book is rather too long, but is full of most excellently drawn portraits, and it is marked throughout by the literary thoroughness and distinction which we associate with Mrs. Humphry Ward.

In *A Spirit in Prison* (Hutchinson; 6/-), a sort of sequel to the *Call of the Blood* which ended in the death by assassination of a husband who had been faithless to his wife during a prolonged separation, Mr. Robert Hichens retains his power of vivid and almost beautiful "word-painting."

The most carefully delineated and analysed character and therefore the most interesting is that of Emile Artois, the man of 60, a novelist of great repute who with the faithful Italian servant Gaspare keeps Hermione for seventeen years in ignorance of her husband's infidelity. Her daughter Vere makes the acquaintance of an Italian fisherboy Ruffo, who curiously attracts her and stirs vague memories. This Ruffo is the son of the dead husband, and the discovery of this fact leads to a great scene between Hermione and Artois in which a really fine pitch of emotional intensity is reached, Hermione reproaching Artois for his long-sustained deception while he defends himself and defends his dead friend. Hermione's attitude to her daughter and the slight shadow of something very like jealousy which arose for a time between them is very cleverly handled.

Mrs. Mann is a very prolific writer, and we are always sure of an interesting story from her. In The *Heart-Smiter* (Methuen; 6/-) we are not disappointed. The designing young heroine, appropriately named Daphne Snare, interests us from the moment she appears on the scene till she steps into the hansom at Liverpool St. Station and drives out of the story.

The Pedestal, by Desmond Coke (Chapman; 6/-) is primarily a study of the psychology of mother-love—and in a less degree of son-love—and as such may be recommended to all who are interested in character and temperament rather than plot or sensational incident. In spite of a slightly tame and conventional ending Mr. Coke is to be congratulated on a careful and truthful piece of work, quite worthy to stand beside his others *The Call* and *The Bending of a Twig*.

Dartmoor is the favourite haunt of three of our modern novelists, each of whom undertakes a trilogy of novels. *Heather* by John

Trevena (Rivers; 6/-) possesses all the qualities which made *Furze the Cruel* so noteworthy—a realism that approaches savagery, combined with an almost morbid love of telling the truth about the ugly side of human nature. The hero, George Brunacombe, is a consumptive who, given up by the doctors, finds health and power and a wife in the wilds; the heroine, Winnie Shazell, is a poor pretty little beauty, who always does what a man tells her, even to the marrying of the mad Balliol scholar, Halfacre. But at George's orders she deserts him and incidentally her child, and the two set up house in the wilderness. Mr. Trevena has most truly been called the Zola of rustic life, and he represents the Dartmoor peasant (than whom there is no cleaner, stronger race) with one single exception as living in a degradation of drink and filth.

Eden Philpotts in *The Virgin in Judgment* (Cassell; 6/-) has taken a theme which does not lend itself to pleasant exposition. Rhoda, the heroine, although a clever piece of portraiture, does not attract us. In her efforts to uphold the honour of the family she drives her poor sister-in-law to commit suicide by her unjust suspicions, but in the end is herself driven forth by the brother to whom she was devoted but whose happiness she has thus wrecked.

Miss Wilcocks in *A Man of Genius* (Lane; 6/-) gives us the last of a trilogy of Devon novels, of which the earlier were *Widdicombe* and *A Wingless Victory*. It is not a one-man or a one-woman book; both hero and heroine have each of them feet of clay, and are perhaps less important to the reader than some of the minor characters who are equally excellently drawn. The story deals with the career of a clever young architect, the son of a degenerate farmer, his temptations, his fall and his recovery by the aid of three women. The author suggests that Ambrose in marrying Thyrza the thoughtless missed his real affinity Damaris Westaway, the woman of genius. Miss Wilcock's work has not been inaptly described as showing "the wit of Barrie in alliance with the bold realism of Thomas Hardy and the philosophic touches of George Meredith without his obscurities." Her books suggest thought to the students of heredity, and there are always glimpses of local customs that carry us back to very ancient times.

Mr. H. C. Bailey in *The God of Clay* (Hutchinson; 6/-) flashes upon our mental eye a series of episodes in the career of Napoleon, but we have a hero in which we get to see very much of the clay and very little of the divinity. "The brain of a god and a mean man's heart" says Mr. Bailey. The reader is carried spiritedly from episode to episode with unflagging interest, but through all Bonaparte has been made to reveal his meaner self. His ruthlessness to friend or foe alike when any obstacle stood in the way of his ambition is everywhere insisted on, and at the end Mr. Bailey, since he is writing

fiction, leaves him looking over the dark waters that separate him from England, impotent and alone, his ambition thwarted and the friend after whom he yearned gone away to his enemies.

In *The Halfway House* (Chapman; 6/-) which Mr. Maurice Hewlett calls a "Comedy of Degrees" we have the portrait of a happy camping-out philosopher, who has forsaken ordinary middle-class comfort to live—in a van—the precarious life of an artist, poet and travelling tinker, to whom comes Mary in her hour of need, when her old lover turns up and uses the power he has over her in a distinctly unpleasant way, and it is to the influence of her good genius that Mary owes her escape from what at one times seemed like to be a tragic position.

The Spirit of Revolt (Methuen; 6/-) by Mr. Philip Gibbs is the story of a young Labour Member of Parliament who comes to London full of enthusiasm for democracy and takes up his abode in a Bloomsbury boarding house. The life in the boarding house and the character of the boarders is portrayed with observation, insight and a keen sense of humour. The only two possible women in the house for him to fall in love with were a chorus girl and a suffragist, both of whom were in love with him. He marries the chorus girl, spends most of his time in the House, addressing suffragist meetings, and in mild philandering with a peer's daughter which causes trouble in his Brixton home. However in the end the wife takes tea on the Terrace and is content.

Ships of Desire by S. L. Gibson (Chatto; 6/-) is a story well above the ordinary level. It is a good love-story with a sense of pathos and a genuine sympathy which makes the tale real and vivid. Barbara Haldane, aged 25, is living with her widowed mother in the village of Withernsea on slender means. Her friend Emily Palgrave has been engaged for the last 13 years to the lover she adores though she is too timid to show her love when he appears from India to claim her. In spite of himself Trevor's heart turns from his middle-aged fiancée to Barbara who unconsciously falls in love with him also, but insists on his keeping his promise to her friend. The honour and loyalty of Barbara meet with their reward, and in glowing pages of real passion two true hearts finally draw together without the memory of injury to others to mar their joy.

Historical Novels.

In *The Loser Pays* (Laurie; 6/- net); Miss Opensaw has ventured into a field which is already well occupied, the period of the French revolution, yet we have here a most interesting historical novel, and the studies of character are unusually good. The story is put into the mouth of an old man, the infant son of Rouget de Lisle, the author of the Marseillaise, who, although little more than seven years

old at the time the incidents actually occurred, professes to have remembered them in every detail. It is a cleverly worked-out plot, but the love episode is subordinated to the more thrilling story of hatred between the aristocracy and the canaille. The author holds the scales with some attempt at impartiality, the wrongs of the people are not entirely ignored, and the author is not insensible to the long-drawn-out provocation under which the avengers worked their cruel will upon their victims. The lawlessness of the times is well depicted, and the horrible fascination of the guillotine is over all.

Memoirs.

No woman of our time has seen more of man's world than Lady Randolph Churchill (now by her second marriage Mrs. George Cornwallis West) and *The Reminiscences of Lady Randolph Churchill* (Arnold; 15/- net) is one of the best, as well as the most daring, memoirs of our time ever published. Politics and social life in England are still so intertwined that he who would understand politics must know something of society. This book goes to raise a doubt whether woman, when she gains a stronger hold on politics, will diminish the bitterness of the strife. Lady Randolph's general attitude towards politics is however rather one of humorous detachment than of interested absorption. Perhaps she saw a little too much of one aspect. Many interesting anecdotes and vivid impressions are given of Lord Beaconsfield, the late Duke of Devonshire, Boulanger, King Milan of Servia, and even of Bernard Shaw.

Ellen Terry's *Story of my Life* (Hutchinson; 6/- net) is one of the most fascinating books recently published. Not only is there plenty of fun and humour in the book, many shrewd and penetrating comments on actors and others (nowhere the slightest trace of malice, bitterness or ill-will), but we get delightful glimpses of many men of note in these recollections. Tom Taylor, Charles Reade the genial, Rossetti, Burne-Jones and Bernard Shaw figure in many anecdotes, though of course most of the best stories are those about stage celebrities from the time of Charles Kean and his wife onwards. A sympathetic and admiring picture is given of Irving who has inevitably the first place in Ellen Terry's Reminiscences.

The tragic incident of her first marriage to George Frederick Watts, the artist, is treated in a touching, simple and frank way. Among the great men and women she met at that brief period Tennyson, with whom the girl-wife got on splendidly, is the most prominent. It is delightful to recall in these pages the pleasure of bygone years in the Lyceum Theatre to which Miss Terry so largely contributed. Every page bears the imprint of the writer's fascinating personality. The book is full of interesting portraits.

Biographies.

A new popular edition (at 5/- net for two vols.) of Morley's *Life of Gladstone* has just been published by Messrs. Lloyd, thus bringing one of the most interesting books of the century within the reach of the people. The book, with frontispiece portraits of Mr. and Mrs. Gladstone, bound in red cloth, makes more fascinating reading than any work of fiction and throws a vivid light on the men, manners and movements of that great era in which what Tennyson called the "fairy tales of science" have become the commonplaces of our daily life.

In *Stories from the Life of Sir Henry Irving* (Longmans; 25/- net) Mr. Austin Brereton has let the career and the man speak for themselves. With loving care he has compiled and selected letters, speeches, criticisms and anecdotes—everything that the people need know. So far as Sir Henry's acting is concerned, this "Life" should do away finally and for ever with the idea that Irving succeeded merely through scenery. A permanent testimony to Irving's sheer greatness as a man is afforded, his lovableness and power of giving and winning friendships is shown us, and many of the kindly words and deeds Irving spoke and did for others are quoted.

In *The Life and Letters of Herbert Spencer* (Methuen 15/- net) by Dr. David Duncan we are presented with an admirable account of the personality of Herbert Spencer, his temperament and character, his greatness and littleness, his solid virtues, his tremendous self-confidence, his fads and oddities.

The *Life and Letters of George Jacob Holyoake* (Watts; 16/-) by Joseph Mackabe is a valuable record of one of the most useful lives of the Victorian era. Few could be compared to Mr. Holyoake for nobility of character, unselfishness of aim, courage of conviction and rendering useful services to the day and generation to which he belonged.

On reading the account of the life of *Dorothea Beale of Cheltenham* (Constable; 16/6 net) the most commanding figure in the movement for the higher education of women, we have the unalterable conviction that Miss Beale was one of the most honest and sincere people who have contributed to the betterment of our race. Miss Raikes, her biographer, has cleverly allowed the personality of Miss Beale to speak from these pages.

Friedrich Nietzsche (Fisher Unwin; 7/6 net) by Henry L. Mencken provides a fairly passable Nietzsche compendium for those who wish to know the trend of the philosopher's idea without desiring to probe into the inner mysteries. Mr. Mencken shows us how the philosophy of Nietzsche has become incarnate in our modern thought, how much of his influence has penetrated our modern literature.

Mr. Alymer Maude, who has done so much to promote a proper understanding of Tolstoy's work in England, is now adding to his distinguished services in the great Russian author's behalf by presenting us with a full, intelligible and sensitive biography of his literary hero. The *Life of Tolstoy* (first fifty years) published by Constable at 10/6 net shows us both sides of an elusive temperament and presents us with a biography of deep insight and very subtle feeling. We see all the steps by which Tolstoy himself rose from the grade of an ordinary Russian youth to that of one of the foremost thinkers of his age.

Poetry.

Drake by Alfred Noyes, in two vols. (Blackwood; 6/- each), is a great undertaking for so young a man. Mr. Noyes is only twenty-eight now, and his first book of poems published six years ago with much success has been followed by half a dozen volumes of verse. The idea of Mr. Noyes' great epic poem is of course patriotism, patriotism which however is not sufficiently spiritualised. Mr. Noyes' love of colour is constantly exhibited, everything is seen described in terms of colour; "purple path," "red rain," "crimson thunder," etc. etc. His verse is smooth, in the second volume full of splendour and movement. Mr. Noyes is a poet not only of high achievement but of still higher promise.

In *Ariadne Dianomene and other poems*, by E. W. Sutton Pickhardt (Mathews; 3/6 net), we have a beautiful piece of work, of studied English and classic metres and of rich but restrained language.

Essays.

Realities and Ideals (Macmillan; 7/6 net) is the fourth volume of collected essays by Mr. Frederic Harrison published within the last eighteen months, and continues the exposition of his scheme of thought, "the reorganisation of life, at once intellectual, moral and social, by faith in our common humanity. Many papers are devoted to what may be called feminist questions, including "Votes for Women."

At Large (Smith, Elder & Co., 7/6 net) is the most frankly personal book Mr. Arthur Benson has yet given us. We learn of his life in the Isle of Ely, its leisure, peace and largeness, all with an engaging frankness which never degenerates into egoism. Boldly declaring himself on the side of democracy and confessing his doubts of ecclesiasticism Mr. Benson gives vein to his humor and tells us of public life, of great folk and their moods and influence, of our school system, of faith, of humanity and of God.

Mr. Benson has had the good fortune to meet many celebrated persons and gives us some glimpses of them here and there.

Recent Drama.

Mr. Beerbohm Tree's new version of Goethe's *Faust* at His Majesty's Theatre has met with great success. Mr. Stephen Phillips and Mr. J. Comyns Carr have collaborated in the arrangement, and have reverently sought to preserve the literary and philosophic qualities of Goethe's masterpiece while keeping in mind the constructive necessities of the Drama. The present version opens with the celestial argument of the prologue, given for the first time on any English stage. Mr. Tree as Mephistopheles gives us a very clever presentation of the Sardonic personage of Goethe's drama, who is here invested with the Satanic dignity of Milton's Fallen Angel; it is only on his descent to Earth that the Evil one takes on the garb and the satiric humour of mortals. The struggle to capture the soul of Faust is the mainspring of the action. The redemption of a man through the woman-soul by the work he does for mankind, the true message of Faust, is foretold in Faust's speech over Margaret's dead body in the prison and carried out in the final scene betwixt Earth and Heaven. The stage setting adds one more to the list of spectacular triumphs at His Majesty's, and the scenes in the witches' kitchen and on the summit of the Brocken bring before us the uncanny and supernatural elements of the story with extraordinary vividness.

Miscellaneous.

Mr. Sidgwick's *Home Life in Germany* (Methuen; 10/6 net) is full of charm and real interest to those who know little about the great German nation, but it is not strictly speaking up-to-date. The vital changes in wealth, power, aim, ambition and sentiment which are so characteristic of the Germany of to-day are left out of account.

The Charm of the English Village by P.H.Ditchfield, M. A., illustrated by Sydney Jones (Batsford; 7/6 net), is a beautiful volume inspired by the genius of the English countryside.

The anonymous author of *Marcia in Germany* (Heinemann; 6/-) describes it as an "indiscreet chronicle" and is unable to keep clear of a perpetual tendency to that acid and ill-natured kind of criticism which is always apt to take all the sting out of a caricature. The "indiscretion" is of the kind which may best be described as literary ill-breeding.

The *Romance of Bird Life* by John Lea (Seeley; 5/-) which is fully illustrated is a most delightful book for young people and will do much to arouse a wish to learn still more about birds than has been put within their reach by Mr. Lea. There are vivid accounts of the ways in which the old birds educate the nestlings; of their methods of courtship, amusement, migration, nesting, piracy, of their strange habits and friendships. Mr. Lea knows how to teach in a bright and

attractive manner. The chapter dealing with piratical birds, birds that rob ospreys and gulls and pelicans of what they have gained by their clever fishing, is particularly dramatic, as befits the subject.

Obituary.

We have to deplore the death on June 21st of Allen Raine (Mr. Puddicombe) whose stories of Welsh life abounded in clever delineations of character; of Lucas Cleeve (Mrs. Kingscote), a popular novelist and prolific writer, and of Professor Churton Collins, the accomplished scholar and Shakespeare authority, who rendered great services to the cause of letters, and passed away under tragic circumstances on Sept. 12th at the age of 60. He became widely known as an editor of English classics, a contributor of critical articles to the reviews and as a University Extension lecturer.

London. Lina Oswald.

BESPRECHUNGEN.

Historiens du XIXe siècle. Ausgewählt und erklärt von dr. O. Voigt. Glogau, Flemming. XI u. 103 s. M. 1,50.

Inhalt: Michelet: *Prise de la Bastille;* Thiers: *Passage du Saint-Bernard;* Lanfrey: *Expédition d'Égypte;* Taine: *Causes de la Guerre de 1792, La Catastrophe du 10 août 1792;* Guizot: *Du Caractère politique du Régime féodal;* Rambaud: *Caractères généraux de la Civilisation moderne.* Die zusammenstellung dieses bändchens soll nicht „dem grundsätzlichen gebrauch einer chrestomathie das wort reden", sondern, unbeschadet der eingehenden lektüre eines schriftstellers, es ermöglichen, die bekanntschaft der schüler auf mehrere geschichtsschreiber auszudehnen. In diesem sinne kann das bändchen empfohlen werden, zumal auch die auswahl sowohl der autoren als auch der stücke zu billigen ist. Nur der abschnitt aus Rambaud ist mit etwas vorsicht zu lesen, er ist in seinem demokratischen standpunkt etwas stark theoretisch und einseitig französisch, Deutschland wird teils übergangen, teils ungerechtfertigt angegriffen. Stellen wie z. b. 79,30 ff.: *C'est à cause de l'Alsace et de la Lorraine qu'elle* (*l'Allemagne*) *s'impose et impose à l'Europe des armements démesurés . . . que l'essor de son développement économique est retardé et menacé* durften nicht unwidersprochen bleiben; auch z. b. 82,13 f.: *On recommence à concevoir l'idée d'une solidarité entre tous les peuples, qu'ils soient de race blanche, jaune,* NOIRE *ou brune* wird wohl heute nicht allgemeine zustimmung finden, auch in Frankreich nicht.[1] — Die sachlichen anmerkungen sind angemessen, es könnte noch eine gegeben sein zu 51,2: *le manifeste du duc de Brunswick.* Anm. 54,14 ist falsch: „*si l'on ne veut pas du régiment*, wenn man kein (schweizer-)regiment mehr will. Der sinn des ganzen satzes ist auch nicht negativ, daher steht nach plus der genitiv der quantität mit dem artikel." Der sinn des satzes *ist* negativ, es handelt sich hier eben nicht um den genitiv des teilungs-, sondern

---

[1] Müßte der herausgeber wirklich in jedem solchen falle einspruch erheben? *D. red*



des best. artikels. Was sollen aber in einem buche für I folgende übersetzungshilfen (alle auf s. 6): *à force de mourir* „durch bloßes sterben"; *ils voulurent en être* „sie wollten auch dabei sein"; *fut pris pour* „wurde verwechselt mit", „vergl. auch 4,35" (dort ist dieselbe *schwierigkeit* beiseite geräumt: „*il le prit pour traître*, er hielt ihn irrtümlich für einen verräter"); *officier de fortune* „offizier, der von der pike auf gedient hat"; *l'une des gloires de la France* „eine der zierden Frankreichs"; *en put tirer l'ordre* „konnte ihnen den befehl abnötigen"; *attaquer dans les règles*, „der ordnung gemäß angreifen, d. h. eine förmliche belagerung eröffnen"; *ouvrir la tranchée* „laufgräben anlegen". Solche hilfen sind auf jeder seite gegeben, sie müssen durchaus aus unseren schulausgaben verschwinden.

Französische parlamentsreden aus der zeit von 1789—1814. Für den schulgebrauch herausgegeben von dr. E. Schulenburg. Leipzig-Wien, Freytag-Tempsky, 1906. 152 s. M. 1,50.

Nach einer „allgemeinen historischen einleitung" über die vorgeschichte der revolution und die entstehung der nationalversammlung (11 s.) bringt das buch 17 kürzere und längere reden bekannter männer. Sie sind geschickt so ausgewählt, daß sie sich an bedeutsame vorgänge der revolution und des emporkommens Napoleons anschließen, und sind so durch einleitungen untereinander verknüpft, daß der historische zusammenhang hergestellt wird. Zwischen rede XI und XII liegen über 4 jahre, den schluß bildet Napoleons abschiedsrede an die garde in Fontainebleau. Kurze lebensbeschreibungen geben auskunft über die vertretenen redner. Das buch wird sich demnach mit vorteil zur ergänzung und belebung der lektüre der revolutionsgeschichte in I verwenden lassen; weniger als selbständigen semester-lesestoff, da *nur* reden vielleicht doch etwas eintönig wirken. Die verbindenden einleitungen könnten in einer zweiten auflage französisch gegeben werden. — Der kommentar ist sorgfältig gearbeitet und hält sich in wohltuender weise frei von übersetzungshilfen, sie sind nur da gegeben, wo das schulwörterbuch von Sachs-Villatte nicht ausreicht. Eine anmerkung könnte noch gemacht werden zu den griechischen namen auf s. 54,14.ff.: *Epaminondas, Thrasybule, Harmodius, Aristogiton.* Falsche verweisungen kommen vor z. b. in anm. zu 69,4; 74,15; 84,32. Sonstige druckfehler sind z. b. s. 7: 177 st. 1774; 34,27: *le* st. *les*; 55,19 *Autrichè*; 73,33 *avïlir*; 113,25 *yaurait.*

Edmond et Jules de Goncourt, *Histoire de la Société Française pendant la Révolution et le Directoire.* Mit anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von dr. Wilh. Kalbfleisch. Bielefeld-Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1907. 107 s. M. 1,10.

Das buch bietet in seinen einzelnen kapiteln abgerundete, sehr interessante und anschauliche bilder, wie z. b. *Les Salons, La Rue, Les Dons patriotiques, Le Théâtre, Les Prisons* usw. und bildet daher einen

sehr geeigneten, aber sowohl inhaltlich wie auch sprachlich nicht leichten lesestoff für O I. Entsprechend dieser schwierigkeit des textes könnte kommentar und wörterbuch ausführlicher sein. So vermißt man anmerkungen zu s. 9,19 f.; 16,1: *serment civique des prêtres;* 20,28 *ordre de la Lanterne;* 21,12 ist zwar *les cheveux du haut du toupet rabattus sur le front* übersetzt, nicht aber das darauf folgende *et séparés à la naissance de l'épi,* das wörterbuch gibt hier bloß *épi* „büschel haare"; 37,27 *l'armée jaune et noire;* 43,9: *Charles libre;* 44,23 *coiffé en aile de pigeon;* 56,12: *coqs;* 65,17: *thermidor,* zu s. 71 sind zwar diese monatsnamen erklärt, aber warum tanzt Paris gerade seit dem thermidor (sturz Robespierres)? 76,16: *Menteur;* 77,2: *éventail;* 81,27: *jeu de barres;* 82,5: *les chevaux, les voitures rendues au pavé de Paris,* vgl.: s. 13,7 ff.; 86,18: *Louvois;* 89,12: *Harpagon;* 100,13: *Mme de La Vallière;* 104,12: *scepticismes* und *mysticismes;* 105,13: *le 10 août;* 106,6: *Vaudeville.* Sonst ist noch zu bemerken: 4,21 ist *opinion* mit „öffentliche meinung" übersetzt, im texte steht *opinion de l'Opinion;* anm. zu 11,7 ist unklar gefaßt; 49,2 muß es heißen *quelquefois comme prisonniers;* 51,5 für I überflüssige grammatische bemerkung; 58,4 desgl.; 65,23 desgl.; 67,5 genügt nicht', was ist hier unter *Artemises* zu verstehen? 79,13 überflüssige übersetzung; 88,14: warum heißt das Palais-Royal *Palais-Egalité*? 102,28 überflüssige übersetzung; 104,27 die übersetzung „der mensch als materialist" zerstört die gleichheit der satzglieder. Im wörterbuch fehlen außer den vokabeln in den eben angeführten stellen etwa noch folgende: *dépensiers* (obgleich *dépense* und *dépenser* angegeben sind); *troisième* 27,1; *contes bleus* 34,2; *vêtements balayés* 68,12; *mouvement de lacet* 70,15 schwanken im kurse der papiere, *lacet* „schnürband, schlinge" genügt nicht; *bas-empire* 81,17; *cadenettes* 87,15; *épithalame* 90,2 „hochzeitsgedicht" paßt hier nicht; *pensée* 90,17; *sournoisement* 91,23; *berline* 94,15; *nihiliste* 94,19; *brèche* 99,16 „gestein" ist ungenau; *lin* 102,10; *chanvre* 102,11; *satin, mousseline* 102,29, während *velours, brocart* aufgenommen sind; *brosse* 106,6, während *pinceau* in der nächsten zeile aufgenommen ist; ungenau ist z. b. bei *montre*: *mettre ~,* wo also das *en* fehlt; *souci* „ringelblume", während im text *fleur de ~* steht usw. — Druckfehler: *râcler* 61,13; *guinGEtte* im wörterbuch, *mancie* st. *manie* 94,7.

Guizot, *Histoire de la Civilisation en Europe. Le peuple et le Gouvernement.* Auszug mit anmerkungen für den schulgebrauch herausgegeben von dr. H. Gröhler. Bielefeld-Leipzig, Velhagen und Klasing, 1907. VII u. 129 s. M. 1,20; wörterbuch M. 0,20.

Eine für O I hervorragend geeignete lektüre in sorgfältiger bearbeitung. Bemerkt sei zum text, daß kapitel XIV und XV, die nur übersichten geben, vielleicht in *ein* kapitel zusammengezogen werden könnten; s. 100,30—101,17 geben eigentlich nur dreimal denselben gedanken ohne näheren beweis. Die anmerkungen enthalten einige unnötige übersetzungen und grammatische erklärungen, wie etwa *un rôle*

de tous les jours „eine alltägliche rolle“ 19,11; *se demande-t-on* fragesatz statt hypothetischen satzes 64,4 u. dergl. Auch im wörterbuch sind wohl vokabeln wie *monter*, *montrer*, *monument*, *mort*, *mot* und ähnliche überflüssig.

CHUQUET, *La Guerre de 1870—71.* In auszügen mit anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von dr. LÉON WESPY. Mit einer übersichtskarte. Autorisirte ausgabe. Bielefeld-Leipzig, Velhagen und Klasing, 1907. IV u. 148 s. M. 1,40; wörterbuch 0,30.

Der text behandelt den ganzen krieg, schon von s. 54 ab die belagerung von Metz, Straßburg, die kämpfe an der Loire, um Belfort, St.-Quentin in je einem besonderen kapitel. Um das zu ermöglichen, sind im ersten teile starke kürzungen gemacht worden, durch die z. b. die schilderung der schlachten um Metz und die schlacht bei Sedan sehr viel von ihrer anschaulichkeit verlieren. Da der umfang des buches auch so noch ziemlich stark ist, wäre es vielleicht besser gewesen, auf eine schilderung der genannten schlachten gar nicht einzugehen. S. 47, 25—27 fiele besser weg. Der kommentar ist viel zu umfangreich: 78 enggedruckte seiten, auf die ersten sieben seiten text fallen allein schon 21 seiten anmerkungen. Manchmal wiederholen diese sich wörtlich, z. b. 1,11 und 6,6 in *elf* zeilen; 4,13 und 16,31 und 32; 19,4 = 20,4 usw. Unnötig ist es auch, in einer anmerkung zu sagen, was später im texte folgt, z. b. 36,27 = text s. 128, 15; 43, 16 am ende = text s. 47; 44,15 = text s. 48f.; 56,3 = text s. 34. Zu 7,2 wird die ganze marseillaise abgedruckt und dergl. mehr. In der anm. zu 45, 26 liegt wohl eine verwechselung mit dem horn der gemse vor; anm. 141,22 „der *Arc de Triomphe* (*de l'Étoile*) steht auf einer kleinen anhöhe“ ist sehr mißverständlich ausgedrückt. Im wörterbuch fehlt: *passer sur le corps à q.* 12,5; *traite* für strecke weges 41,24; *pousser q. l'épée dans les reins* 110,2; *bluter* 139,11. Druckfehler: 35,31f. *lar éserve;* s. 37,30 fehlt der teilungsstrich; 115,19 *quinconque.*

Das buch bildet eine angemessene lektüre für sekunda.

Breslau. CURT REICHEL.

REKO, VICTOR A., *Spracherlernung mit hülfe der sprechmaschine.* Winke für lehrer und selbstunterrichttreibende nebst nachweisen verwendbarer sprechmaschinenplatten und sprechmaschinen. Stuttgart, W. Violet, 1908. M. 0,75. 19,5 × 13. 47 s. 6 fig.

Die kenntnis der aussprache, so argumentirt der verf., kann keiner, der eine fremde sprache entweder aus wissenschaftlichen oder aus praktischen gründen studirt, entbehren. Man erwirbt sich eine fehlerfreie aussprache, entweder indem man nach erwerbung der ersten sprachkenntnisse in das fremde land geht, oder fremdsprachliche vorträge anhört und die konversation mit ausländern im eigenen lande pflegt, oder eine lautschrift verwendet. Beim klassenunterricht leistet

eine lautschrift gute dienste, besonders weil der lehrer jedes wort nach seinem besten können vorspricht. Allein beim selbstunterricht ist der schüler einzig darauf angewiesen, die lautschrift genau nach den anweisungen auszusprechen. Daß sich hierbei leicht fehler einschleichen können, die schwer wieder auszurotten sind, und daß man sich eine aussprache angewöhnen kann, die von der natürlichen und einzig richtigen bedeutend abweicht, ist klar. Ein derartiges mißverstehen von lautschriften und das einlernen einer falschen aussprache in der ersten zeit des studiums einer neuen sprache hat recht üble folgen. — Soll man nun von einer lautschrift ganz absehen? Nein! Aber entweder sind die verschiedenen lautschriften zu verwickelt oder sonst zu ungenau. Professor Kaluza erwähnte seiner zeit, daß es wohl eine ideale lautschrift gebe, die jedoch nicht mit den augen, sondern mit den ohren zu lesen sei. Er meinte damit die aufzeichnung von tonwellen, die auf phonautographischem wege erzeugt und wiedergegeben werden könnte. Seither hat sich die sprechmaschinentechnik so entwickelt, daß man die phonogramme zur unterstützung des sprachunterrichts ruhig heranziehen kann. Die gründe für eine verwendung der sprechmaschine im sprachunterricht liegen auf der hand. Gestattet sie doch vor allem jede sprache zu gleicher zeit *zu lesen*, *zu schreiben*, *zu sprechen*, *zu hören*, jede sprache durch meister der vortragskunst zu verbreiten, dem schüler die besten vorbilder für die aussprache zu geben und nur nationale kräfte als lehrer zu verwenden. Die sprechmaschine lehrt den schüler, die betreffende sprache von anfang an zu *hören*; sie wiederholt alles so oft, wie man es *wünscht*, immer in derselben weise, in demselben tonfall, rein, natürlich, fehlerlos, in jeder hinsicht musterhaft und — was von hohem pädagogischen werte ist — auf wunsch einmal schneller, das andere mal langsamer. Das erlernen von vokabeln fällt bei der verwendung der sprechmaschine gänzlich weg, da der nachahmungstrieb, das gesteigerte interesse und nicht zuletzt das lebendige wort und die häufige wiederholung von selbst, also unwillkürlich und wirklich spielend, jeden text auswendig lernen lassen. Dadurch werden auch falsche übersetzungen vermieden. Endlich wird der lernende aus demselben grunde stets wirkliches englisch, französisch usw. sprechen, von allen barbarismen frei bleiben, und sich niemals ungewollt im fremden lande durch ungeschickte ausdrucksweise lächerlich machen.

Bis hierher die einleitung. In dem kapitel: „Wie erfolgt das sprachstudium mit hülfe der sprechmaschine?“ will der verf. keine schablone schaffen, sondern lediglich zeigen, welche vorteile die sprechmaschine sowohl beim selbstunterricht als auch in der schule bieten kann. Da diese vorteile jedem einsichtigen leser nach der übersichtlichen einleitung ohne weiteres klar sind, so will ich sie hier nicht eingehend berücksichtigen. Für nähere auskunft verweise ich auf das original oder sonst auf die erläuterungen, die den verschiedenen

sprachlernmethoden mit hülfe der sprechmaschine (Scranton School, Toussaint-Langenscheidt, Schliemann usw.) beigegeben sind. „Erfahrungen und urteile" ist der titel des folgenden kapitels, welches zeigt, daß die sprechmaschine mit erfolg in englischen, dänischen und österreichischen — ich erlaube mir hinzuzufügen: amerikanischen, deutschen und italienischen — höheren schulen und universitäten schon lange benutzt wird. In dem letzten kapitel sind „einige praktische winke" über die bedingung einer guten, starken, hohen, tiefen usw. wiedergabe, über das nadelnwechseln u. ä. enthalten. Ein „Verzeichnis von für übungs- und unterrichtszwecke geeigneten sprachplatten", sowie die „Aufführung einiger besonders empfehlenswerten sprechmaschinen" schließen die schrift.

Der verf. ist unbestritten der größte und vielseitigste anhänger und beförderer der verwendung von plattensprechmaschinen — insbesondere von solchen, die mit Berlinerschrift (grammophon u. ä.) arbeiten — im neusprachlichen unterricht. Vorliegendes werkchen ist von ihm in klarer, übersichtlicher form geschrieben; es hat ein rein praktisches ziel, und da aus jeder zeile die überzeugte liebe des verf. zu dem gegenstand spricht, so wird es sicher anregend wirken. Aber eben aus diesem grunde erlaube ich mir, zwei wichtige in dieser schrift enthaltene fehler hervorzuheben. Meine auf diesem gebiete durch prof. Reko angeregte tätigkeit mit wort und schrift zeigt, daß auch ich ein überzeugter verehrer der anwendung der phonautographie im neusprachlichen unterricht bin. Ich bin aber auch überzeugt, daß die heutigen sprechmaschinen, sogar die vervollkommensten, die laute nur verhältnismäßig gut — und zwar am besten die vokale und am schlechtesten die konsonanten — wiedergeben. Ich besitze zahlreiche sprachwalzen und -platten; aber *keine*, — sogar von denjenigen phonogrammen, die phonetische übungen enthalten, daher eine sorgfältig artikulirte aussprache bringen — ist im stande, einzelne wörter, geschweige denn einzelne laute, naturgetreu wiederzugeben. Der unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen ist — mild ausgedrückt — sehr schwach; auslautendes *l, f, v, s, z* (in *rose*), *j* (franz.) verschwinden; manche inlautende konsonanten, insbesondere *f, v, s, z* sind nicht erkennbar usw. Kann man nach einer nüchternen erwägung dieser umstände noch behaupten, daß die sprechmaschine, wie sie heute ist, ein hülfsmittel für die erlernung der aussprache, d. h. die *lautschulung* ist? Kann man mit dem verf. sagen, daß man durch die sprechmaschine eine mustergültige aussprache (u. a. s. 13, zeile 7 von oben) vernimmt? Nein! *So wie sie heute ist, kann die maschine bei der* LAUTSCHULUNG *die menschlichen sprachwerkzeuge auch nicht im entferntesten ersetzen.* Solange wir keine maschine haben, die im stande ist, die wörter *assez, laugh, soll, âge, quel* usw. so auszusprechen, wie ein phonetisch geschulter mensch es tut, solange ist an eine verwendung der sprechmaschine in der *lautschulung*, d. h. für die erlernung der aus-

sprache, nicht zu denken. Man wird mich ganz erstaunt fragen, wozu denn die sprechmaschine im sprachunterricht eigentlich verwendbar ist. Die frage habe ich oft, sehr oft beantwortet und stets mit einer und derselben erklärung: die sprechmaschine ist unschätzbar in der satzphonetik. Noch deutlicher ausgedrückt: die maschine ist ein vorzügliches hülfsmittel, wenn es sich darum handelt, die vortragsweise, die vortragsfarbe eines stückes zu lernen. Also vom praktischen standpunkt aus liegt der vorzug der sprechmaschine in der synthese und nicht in der analyse. Zu diesem schluß bin ich auf grund meiner erfahrung gekommen.

Einen zweiten mangel dieser schrift möchte ich nicht nur aus theoretischen, sondern auch aus rein praktischen gründen erwähnen. Das „Verzeichnis von für übungs- und unterrichtszwecke geeigneten sprachplatten“ enthält ein interessantes, aber leider nicht immer zweckmäßiges material. Manche aufnahmen, wie z. b. die von Hartmann, Sommerstorff, Poppe, v. Sonnenthal, Fleming usw. sind wegen der undeutlichen wiedergabe oder der schlechten vortragsweise einfach unbrauchbar. Vor deren ankauf zu gewöhnlichen *schulzwecken* kann ich nicht genug warnen. Eingehendere kritische winke nebst inhaltsangabe und anderen bemerkungen über jede dieser platten werden in der „Experimentalphonetischen rundschau“ der *N. Spr.* zu finden sein.

Obige bemerkungen sollen weder den wert dieser schrift noch die bedeutung der rastlosen und dankenswerten tätigkeit des verf. auf dem gebiete der pädagogischen phonautographie beeinträchtigen. Sie beruhen auf überzeugung und auf liebe zu einem fach, welchem als erster prof. Reko und, wie gesagt, auf seine anregung der unterzeichnete einen erheblichen teil ihrer kräfte widmen.

Marburg a. L. G. Panconcelli-Calzia.

VERMISCHTES.

ZU LUDWIG KARLS *SULLY PRUDHOMME*.

Das erscheinen einer deutschen arbeit über Sully Prudhomme wurde von dem noch ziemlich kleinen kreis seiner deutschen freunde mit freuden begrüßt. Der mit bezug auf die spezielle begabung des dichters recht geeignete titel dieser arbeit: *Sully Prudhomme, eine psychologisch-litteraturgeschichtliche studie,* ließ uns mit recht eine sachverständige würdigung des einzigartigen französischen lyrikers erwarten. Leider hat dr. Ludwig Karls abhandlung unseren erwartungen nicht entsprochen. Seine darstellungen müssen die kritik aller hervorrufen, die den französischen dichter wirklich aus eigener lektüre kennen. Die überzeugung, daß dr. Karls arbeit einen berufenen kritiker finden werde, hielt mich beim erscheinen der schrift von einer kritischen entgegnung zurück. In der juni-nummer der *N. Spr.* beschäftigt sich Kurt Glaser mit der genannten arbeit. Er kommt zu dem resultate, es sei dem verfasser gelungen, „ein ins kleine und einzelne gehendes, wohlgelungenes bild des dichters zu entwerfen". Der herr kritiker glaubt sogar sagen zu können, die darstellung dr. Karls werde „ihre *überlegenheit* behaupten gegenüber den dem gleichen gegenstand gewidmeten anderen arbeiten", unter denen er nur die von R. Doumic, *Le poète de la vie intérieure* (*Revue des Deux-Mondes*, 15. oktober 1907) nennen will. Da die vergleichende lektüre der arbeit Doumics mit der des herrn dr. Karl den meisten lesern möglich sein wird, will ich auf eine widerlegung dieser behauptung verzichten. Es dürfte indessen wohl kaum am platze sein, die berufensten kritiker Frankreichs derartig abzutun.

Beide, verfasser und kritiker, scheinen überhaupt die französische kritik wenig ernst zu nehmen. So sagt z. b. dr. Karl in der einleitung zu seiner arbeit: „Alle, die sich mit ihm (Prudhomme) befaßten, betrachteten ihren gegenstand von *einseitigem, individuellem* standpunkte." Angesichts einer solchen äußerung sollte man glauben, der verfasser kenne die vorzüglichen arbeiten eines Gaston Paris, eines

Ste-Beuve, eines Brunetière nicht; um so mehr wundert man sich, wenn man gleich darauf diese namen angeführt und die betreffenden arbeiten ausgiebig benutzt sieht. Der französische leser (und der kenner der französischen litteratur mit ihm) würde jedenfalls dem vorwurf der *einseitigkeit*, den man seinen besten kritikern macht, mit überlegenem lächeln begegnen oder gar die urteilsbefähigung der deutschen kritiker sehr in frage stellen. Brunetière, auf den sonst verschiedentlich hingewiesen wird, behauptet in seinen *Essais sur la littérature* geradezu, es gebe keine andere als eine *individuelle* kritik, und ich bin nicht abgeneigt, ihm darin recht zu geben, nur darf man nicht ausgesprochen falsches bringen.

Dr. Karl beginnt seine studie mit einer kurzen lebensdarstellung des dichters, was man nur loben kann, da die werke des dichters ohne die kenntnis seines lebens nicht recht erfaßt werden können. Seiner dreiteilung: Sully Prudhomme als *dichter, denker* und *künstler*, entsprechend, behandelt er zuerst den *dichter* Prudhomme, wobei er zu der merkwürdigen behauptung kommt, Sully Prudhomme singe von liebe „im tone Mussets“ (s. 18). Die verschiedene auffassung der beiden dichter von der frau sowie vom leben überhaupt (vgl. *Stances et Poèmes*: *A Alfred de Musset*, s. 306) sprechen gegen die richtigkeit dieser behauptung. Die heranziehung Lamartines muß als ebenso ungeeignet angesehen werden, namentlich wenn es heißt, Sully Prudhomme „reflektire über fragen des lebens in Lamartines manier“ (s. 18). Während Sully Prudhomme fast stets ein ganz bestimmtes problem des menschlichen lebens gleichsam unter die lupe nimmt und es in seiner weise betrachtet und wendet und wieder wendet, immer bemüht zu irgendeinem resultate zu kommen, sieht Lamartine gerade von dieser ins einzelne gehenden beschäftigung mit sozialen fragen vollständig ab. Seine lyrik ist vag und fließend gegenüber den gedankenschweren versen eines Prudhomme. Er kann uns momentan hinreißen durch den gewaltigen schwung seiner poesie, aber selten berührt er eine so intime seite unseres inneren, daß auch auf ihn die worte Sully Prudhommes paßten:

Parfois un vers, complice intime, vient rouvrir
Quelque plaie où le feu désire qu'on l'attise;
Parfois un mot, le nom de ce qui fait souffrir,
Tombe comme une larme à la place précise
Où le cœur méconnu l'attendait pour guérir.

Peut-être un de mes vers est-il venu vous rendre
Dans un éclair brûlant vos chagrins tout entiers,
Ou, par le seul vrai mot qui se faisait attendre,
Vous ai-je dit le nom de ce que vous sentiez,
Sans vous nommer les yeux où j'avais dû l'apprendre.

(*Vaines Tendresses*, s. 4—5.)

In den ersten abschnitten behandelt dr. Karl sodann die liebeslyrik. Er widmet ihr nur etwa vier seiten der 126 seiten langen abhandlung, obschon die liebeslyrik einen sehr großen teil der dichtungen umfaßt. Jedenfalls liegt hier die erfreulichste seite der begabung Sully Prudhommes, so wohl es ihm auch manchmal gelingt, soziale oder philosophische ideen in dichterische form zu kleiden. In dem zweiten teile des ersten abschnittes kommt dr. Karl dann nochmals kurz auf die liebeslyrik zurück, die man längst abgetan glaubt. Es wird bei dieser gelegenheit das anspruchslose, aber tief empfundene gedichtchen *Prière* (*Vaines Tendresses*, s. 6) angeführt, über das herr dr. Karl sich folgendermaßen äußert: „Die unmittelbarkeit des gefühls geht bei der gekünstelten ausdrucksweise verloren, der ton erinnert oft an Heine, bei dem auch die begriffswelt in die gefühlswelt eindringt. Er bittet das mädchen, daß sie auf sein fenster blicke, sich vor seine türe setze oder sogar bei ihm einkehre.“ Ich kann in dem gedicht nichts finden, das an Heine erinnerte, auch glaube ich nicht, daß die schlußstrophe in der weise, wie Sully Prudhomme sie bringt, irgend etwas anstößiges enthält. Man urteile selbst, ob die kritik dem gedichte gerecht wurde:

Ah! si vous saviez comme on pleure
De vivre seul et sans foyers,
Quelquefois devant ma demeure
Vous passeriez.

Si vous saviez ce que fait naître
Dans l'âme triste un pur regard,
Vous regarderiez ma fenêtre
Comme au hasard.

Si vous saviez quel baume apporte
Au cœur la présence d'un cœur,
Vous vous assoiriez sous ma porte
COMME UNE SŒUR.

Si vous saviez que je vous aime
Surtout si vous saviez comment,
Vous entreriez peut-être même
Tout simplement.

Ferner sei erwähnt, daß z. b. über das verhältnis der geschlechter zueinander, dem der dichter außer vielen einzeldichtungen den ganzen zyklus *Jeunes filles* und *Femmes* widmete, mit wenigen worten hinweggegangen ist, deren sinn dem leser nicht ganz klar geworden sein dürfte. Auf seite 22 geht dr. Karl sodann zu Sully Prudhommes naturdichtungen über, wobei ansichten über gesellschaft und politik, über kunst und wissenschaft stets mit hineinspielen, um zu zeigen, daß die disposition keine glücklich gewählte ist.

Der dritte teil des ersten kapitels wirkt etwas einheitlicher als

das vorhergehende. Gern möchte ich mir indessen das gedicht nennen lassen, in dem Sully Prudhomme die freiheit des willens in einer so absoluten form leugnete, wie der verfasser es auf seite 60 darstellt.

Auch im zweiten kapitel, das sich mit dem *denker* beschäftigt, befinden sich viele ähnliche behauptungen, die schwerlich alle, und sicher nicht alle in dem umfange, auf des dichters äußerungen zurückgeführt werden können. In diesem sowie auch in dem folgenden punkte tritt uns der stil nicht ganz so störend entgegen wie in den ersten kapiteln, wenn auch hier sätze vorkommen, deren sinn absolut unklar ist. Wie man zu der behauptung kommen kann, Sully Prudhomme habe die form verachtet (s. 112), ist ganz unbegreiflich. Seine gedichte sowohl wie sein theoretisches werk (*Réflexions sur l'art des vers*) verbieten ein solches urteil. Natürlich ist ihm die form nicht alles, über der form steht der gedanke. Wer wäre indessen den regellosen versen der dekadenten energischer entgegengetreten als Sully Prudhomme? Gelegentlich eines banketts zu ehren Chateaubriands äußerte er sich einmal in bezeichnender weise über die kunstanschauungen mancher der modernen. Er hielt ihnen geradezu vor, der große romantiker habe eine poetische prosa geschrieben, sie aber hätten nur eine prosaische poesie aufzuweisen.

Eben da die form eines jeden schriftstellerischen erzeugnisses von so großer wichtigkeit ist, hätte auch der verfasser in dieser hinsicht bezüglich seiner arbeit etwas sorglicher zu werke gehen müssen. Ohne auf sonstige einzelheiten hier näher eingehen zu wollen, sei nur beispielsweise erwähnt, daß der fünfmalige gebrauch des wörtchens „und" auf seite 43 störend wirkt.

Indessen eine kritik, die nur die negativen seiten einer arbeit hervorheben wollte, wäre ungerecht. Es sei daher auch nicht verschwiegen, daß der zweite und dritte teil: *Sully Prudhomme, als denker und künstler*, bei nochmaliger durcharbeit sehr gewinnen könnte, während die darstellung des *dichters* Prudhomme, als die bei weitem schwächere, einer vollständigen umarbeit bedürfte. So wie mir die abhandlung *heute* vorliegt, ist kaum etwas zu loben als die absicht des verfassers, den feinsinnigen französischen lyriker auch ein denkmal in deutscher sprache zu setzen.

Münster i. W. J. F. SCHULTE.

*

Die vorstehenden behauptungen Schultes möchte ich durch die folgenden bemerkungen auf das richtige maß zurückführen:

Über Doumics bedeutung als kritiker und litterarhistoriker kann man allerdings geteilter meinung sein.[1] Jedenfalls ist Schulte nicht

[1] Über Doumics „gründlichkeit" vergleiche sehr treffend H. Morf, *Archiv für das studium der neueren sprachen*, 1901, s. 444.



befugt zu der behauptung: „beide, verfasser und kritiker, scheinen (!) überhaupt die französische kritik wenig ernst zu nehmen", denn gerade die stelle, auf die er seine behauptung stützt, bringt ihm dafür keinen hinreichenden beweis. Ich setze die entsprechenden worte aus Karls vorrede hierhin: „Was die quellen betrifft, so stehen die werke des dichters im vordergrunde. Alle, die sich mit ihm befaßten, betrachten ihren gegenstand von einseitigem, individuellem standpunkte. Von den litteraturgeschichten abgesehen, seien hier die hervorragendsten rezensenten erwähnt, auf deren werke wir uns wiederholt berufen: Sainte-Beuve, Gautier, Schérer, G. Paris, Brunetière, Coquelin und unter den deutschen Meißner mit einer programmabhandlung." Man lese dazu die oben abgedruckten bemerkungen Schultes, und man wird sofort sehen, daß Schulte übertreibt und Karls worte vergewaltigt, wenn er den vorwurf der einseitigkeit als das entscheidende herausliest und darüber übersieht, daß Karl auch den individuellen standpunkt der französischen kritiker hervorhebt. Jede individuelle auffassung ist mehr oder minder einseitig (ohne daß man mit diesem worte einen vorwurf zu verbinden braucht, wie Schulte durchaus will), zumal wenn es sich um die beurteilung eines dichters handelt, der, wie Sully Prudhomme, sein eigenes seelenleben darstellt. Schulte selbst sagt ja unter berufung auf Brunetière, daß man ohne subjektivität bei der kritik nicht auskommt.

Ähnlich unvorsichtig sind auch die weiteren auslassungen Schultes. Daß Karls buch vom kritischen standpunkt bemängelt werden kann, ist mir nicht neu. In meiner anzeige habe ich ausdrücklich gesagt, daß Karl „seinem gegenstand zu sehr als mitfühlender und mitdenkender beobachter und zu wenig als urteilender kritiker gegenübersteht". Einige zeilen später habe ich klar und deutlich hervorgehoben, daß gerade für die kritik in der erforschung und litterarhistorischen wertung Sully Prudhommes noch mancherlei zu tun bleibt. Schultes bemerkungen geben mir nunmehr die willkommene gelegenheit festzustellen, daß die ausstellungen, die ich mir bei dem studium von Karls buch und auf grund meiner kenntnis von Sully Prudhomme und der modernen französischen litteratur (ich unterstreiche diese worte) gemacht hatte, nicht die ausstellungen sind, die Schulte herausgefunden hat. Ich beschränke mich auf folgende punkte:

1. Was Karl über das verhältnis von Sully Prudhomme zu Musset und Lamartine auf s. 18 sagt, bezieht sich nur auf die jugendgedichte der ersten periode. Die originalität Sully Prudhommes beiden gegenüber ist an derselben stelle genügend hervorgehoben (man lese nur nach!), wie auch der unterschied des stils Lamartine gegenüber (s. 119). Das gedicht *A Alfred de Musset* — es liegt mir im augenblick nicht vor — beweist die eingehende beschäftigung mit dessen gedichten; Sully Prudhomme weist darin dessen lebensauffassung zurück.

2. „Gern möchte ich mir das gedicht nennen lassen, in dem Sully

Prudhomme die freiheit des willens in einer so absoluten form leugnete, wie der verf. es auf s. 60 darstellt.“ Schulte setzt sich hier willkürlich über den zusammenhang hinweg. Es handelt sich auf s. 60 um Prudhommes *Justice*. Sully Prudhomme betrachtet hier Comtes positives system; er zieht die folgerungen, die sich aus Comtes ansichten ergeben, und die freiheit des willens findet darin keinen platz. Über Sully Prudhommes meinung selbst kann nach Karls ausführungen kein zweifel bestehen: seine ansicht ist, daß der mensch dieser idee bedarf, sie ist mit der gerechtigkeit innig verbunden, und beide wurzeln im gefühlsleben des menschen. Er betont dies auch in *Le Bonheur* (s. 92 und s. 101: die freie handlung ist sein letztes ziel, sie führt zur glückseligkeit).

3. Unrichtig ist ferner auch die behauptung Schultes, daß Karl auf s. 112 (Schulte meint wohl s. 117) gesagt hat, Sully Prudhomme habe die form verachtet. Die form schätzt er geringer als den inhalt; in diesem sinne ist die paradoxe behauptung ausgesprochen, die auch hier nur wieder im zusammenhang richtig verstanden werden kann. Schulte hätte nur die seiten 115 und 116 zu lesen brauchen, um sich davon zu überzeugen, daß Karl den französischen dichter, den er s. 117 den „größten meister in der verskunst“ nennt, in diesem sinne richtig gewürdigt hat.

Marburg. KURT GLASER.

ZU *ENGLISH BOYS' FICTION.*

Zu dem von herrn H. Smith in bd. XIX und XV der *N. Spr.* unter obigem titel herausgegebenen, so außerordentlich mühsamen und dankenswerten verzeichnis englischer knabenjugendschriften sei es mir gestattet, ergänzend darauf hinzuweisen, daß ein ähnliches verzeichnis auch die englische *National Home-Reading Union* für ihre *Young People's Section* alljährlich herauszugeben pflegt. Diese vereinigung, an deren spitze *Her Royal Highness the Princess Louise Marchioness of Lorne* steht, die durch ein zahlreiches vizepräsidium und einen noch zahlreicheren *Council* unterstützt wird, hat es sich zur aufgabe gemacht, *to make reading attractive to those who cannot as yet be classed as readers, and to make it more profitable to those who are already readers.* Veranlassung zur begründung der gesellschaft war die beobachtung, daß *many who are deeply sensible of the advantages of reading miss the best fruits of their labour owing to want of guidance. They do not read the books most suitable for their purpose; their eyes are not open to the special qualities or virtues of those they read; they have not the habit of codifying their knowledge.* Um ihr ziel zu erreichen, schlägt die vereinigung folgende wege ein: *The N. H. R. U. secures the help of experts in drawing up lists of books in various subjects; in its Magazines it gives hints as to the way in which, and the purpose for which, the books should be read, as well as a series of short essays on the authors*

and their work; it offers tutorial help, and it sets questions upon the reading, which enable the student to test his grasp of the subject-matter of the books. Last, but not least important of its methods, it encourages students to read in Circles formed for the purpose of mutual encouragement and help. A Reading Circle consists of a group of not fewer than five members meeting under the guidance of a Leader for discussion and explanation of the books selected. The books should be read at home; the Circle is for conversation and discussion. Gerade diese idee der *Reading Circles*, über deren zweckmäßigste einrichtung noch nähere angaben gemacht werden, halten wir für besonders glücklich und fruchtbar. Sie hat übrigens auch in deutsche studentenkreise eingang gefunden.

Die von der *N. H. R. U.* herausgegebenen *Lists of Books* beeinträchtigen indes nicht den wert des von herrn H. Smith veröffentlichten verzeichnisses, ebensowenig wie sie die selbständigkeit seiner arbeit berühren oder sie gar entbehrlich machen. Ich habe das verzeichnis vom jahre 1889—1900 vor mir. Einmal ist dasselbe, obschon es sich nicht wie das des herrn Smith auf die in den letzten 15 jahren erschienenen bücher beschränkt und auch die entsprechende nicht englische litteratur (z. b. H. Andersens *Fairy Tales*, Erckmann-Chatrians Romane, Fouqués *Sintram* und *Undine*, Grimms *Fairy Tales*, Victor Hugos *Ninety-three*, Saintine, Verne) etwas berücksichtigt, lange nicht so reichhaltig, und dann fehlt auch jegliche klassifikation der bücher.

Frankfurt a. M. W. GROTE.

ZU BAND XVI, SEITE 175f.

Ein geborener deutscher, der aber seit 50 jahren in London lebt, schreibt mir:

1. „Außer dem ... in *Poets' Corner* befindet sich noch im nördlichen seitenschiff ein moderner kleiner pflasterstein mit derselben inschrift *O Rare Ben Johnson*, um die grabstätte des dichters zu bezeichnen." Die angabe in *Across the Channel* ist also richtig.

2. Ferner bemerkt er, daß *porridge* heutzutage nur im sinne von hafergrütze gebraucht werde, in früheren zeiten aber doch auch für „suppe" gegolten habe, was er mit zitaten aus dr. Johnsons *Dictionary* und dem *N. E. D.* belegt.

3. „Das *East End* von London liegt ganz außerhalb der City, die nach osten hin durch Aldgate begrenzt ist."

4. „Was die preise der plätze im opernhause (*Covent Garden*) betrifft, so gibt es merkwürdigerweise in demselben gar kein parterre (oder englisch *pit*), sondern nur logen, sperrsitze, balkonplätze, amphitheater (preise 10*s*., 7*s*. 6*d*., 5*s*.) und galerie zu 2*s*. 6*d*." (Der preis von mark 7,50 gilt also für einen mittelguten amphitheater-platz. Vielleicht haben die verf. von *Across* etc. ein anderes opernhaus gemeint? Meine rez. hatte übrigens hier nur den anglizismus angemerkt.)

Kassel. M. KRUMMACHER.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVI. FEBRUAR 1909. Heft 10.

ÜBER SHAKESPEAREÜBERSETZUNGEN.[1]

Die frage der deutschen Shakespeareübersetzung ist bekanntlich nicht nur eine frage der anglistischen wissenschaft. Wäre sie das, so würde sich ihre behandlung ganz von selbst in den zünftigen bahnen reguliren.

Aber an der frage sind eben die weitesten kreise interessirt, und weil dieses interesse kein bloß beobachtendes, sondern zum teil ein ganz persönliches und aktives ist, spielen begreiflicherweise auch weitere interessen des tages herein, und allerlei naive vorstellungen von laien sprechen mit, wodurch der kernpunkt der frage leicht verschoben wird. Und der kernpunkt der frage muß doch vor allem sein: *was hat Shakespeare uns wirklich gesagt?*

Unser litterarischer ehrenbürger Shakespeare ist nun einmal ein unentbehrlicher bestandteil unseres allgemeinen künstlerischen besitzes, und zwar in *deutschem* gewande. In *deutscher* wiedergabe sind eine anzahl Shakespearescher dramen die dauernden lieblinge unserer bühnen, in *deutscher* wiedergabe wird Shakespeare vom ernsten schauspieler, regisseur, dramaturgen studirt, und auf *deutschen* übersetzungen fußend wird über manche seiner schöpfungen unermüdlich debattirt, philosophirt und dozirt — und noch mehr gedruckt.

Es ist daher ganz begreiflich und entspricht dem ernste unseres verhältnisses zu Shakespeare, daß unsere weitesten kreise sich nicht mit der ersten besten übersetzung zufrieden geben wollen, sondern immer von neuem den wunsch äußern,

[1] Vortrag, gehalten auf dem 13. allgemeinen deutschen neuphilologentag in Hannover am 9. juni 1908.

einen möglichst wortgetreuen, „fehlerlosen“ deutschen Shakespearetext zu bekommen. Und sie haben ein *recht*, die erfüllung dieses wunsches zu verlangen und zwar von *uns*, den zünftigen englischen philologen, zu verlangen!

Man muß zugeben, kein volk hat in der übersetzung Shakespeares so großes geleistet wie das deutsche, und auch die revisionsbemühungen neuerer und neuester zeit verdienen dankbare anerkennung für das viele treffliche, das ihnen gelungen ist.

Man würde diesen verdienstvollen bemühungen aber das größte unrecht tun, wenn man von ihnen *menschenunmögliches* erwartete, d. h. wenn man erwartete, daß ein *einzelner* forscher innerhalb *weniger* jahre die *gesamte überlieferung* der Shakespearedramen in quartos und folios so bis ins einzelnste kritisch durchgeprüft und ausgedeutet haben sollte, um daraufhin eine wortgetreue deutsche übersetzung zu gründen; und nicht nur das, sondern wenn man auch noch erwartete, daß er diese riesenarbeit der ergründung des sinnes nun mit benutzung der älteren übersetzungen in schwungvoll poetische form im versmaß des originales umgießen sollte, — ein *einzelner* im zeitraum *weniger* jahre! Nur wer von der größe und schwierigkeit dieser aufgabe keine ahnung hat, kann so naive erwartungen von revisionen der Schlegel-Tieckschen übersetzung hegen, wie man sie in den letzten jahren in buchhändlerreklamen und dgl. lesen konnte.

Seit mehr als einem menschenalter hat die englische philologie an unseren universitäten eine sichere heimstatt gefunden, aber zu einem neuen „Delius“, einer dem heutigen stande der deutschen wissenschaft würdigen kritischen und eingehend kommentirten gesamtausgabe des englischen Shakespearetextes hat man bis heute noch keine zeit gefunden. Auf welche texte sollte aber dann der neue deutsche übersetzer und revisor sich stützen, wenn er nicht für jedes drama selbst erst die textkritische und hermeneutische arbeit besorgen wollte, ohne die eine wirklich zuverlässige wiedergabe des sinnes oft nicht möglich ist?

So wird man den unstreitigen verdiensten der bisherigen deutschen Shakespeareübersetzungen und revisionen gewiß

nicht zu nahe treten, wenn man vom standpunkte des englischen philologen aus zugibt, daß diese in unzähligen fällen den genauen sinn des originals noch nicht wiedergeben konnten, und zwar nicht nur, weil der zwang des verses im deutschen nur eine annähernde wiedergabe gestattete, sondern auch weil die *vorarbeiten zu genauerer ermittelung des sinnes* noch vielfach fehlen.

Es hängt dies größtenteils von dem maße der aufmerksamkeit ab, die wir dem wortlaute der überlieferung des originals schenken, und zwar der *ganzen* überlieferung, wie sie in quartos und folios vorliegt. Begnügt man sich damit, einen der gangbarsten texte mit der Schlegel-Tieckschen deutschen übersetzung zu vergleichen und nur hie und da zu feilen oder fehlerhaft erscheinendes zu bessern, wobei natürlich, wo es sich um verse handelt, der zwang des verfügbaren *raumes* oft entscheidend ist, da kann man unmöglich erwarten, auf diese weise wirklich den sinn, den Shakespeare beabsichtigt, stets zuverlässig wiederzugeben. Wenn eine so in jeder hinsicht zeitlich und räumlich behinderte und beschränkte deutsche wiedergabe des Shakespearetextes von schauspielern, die eine rolle gründlich studiren wollen, als maßgebender text benutzt wird, ebenso von dramaturgen, regisseuren oder auch von spekulativen ästhetikern und philosophen, dann darf man sich nicht wundern, wenn auf den bühnen vielfach fehlgegriffen wird, auch darf man sich nicht wundern, wenn die ästhetischen und philosophischen kommentare über einzelne dramen oder charaktere ins uferlose anschwellen und jeder kommentator wähnt, daß es ihm endlich und zwar ihm allein gelungen sei, „das rätsel“ zu lösen, das er nach seiner subjektiven deutung des der verschiedensten deutung fähigen deutschen textes sich konstruirt hat.

Es sei gestattet, das gesagte wenigstens an *einem* beispiel von vielen, an einer stelle aus *Othello* (I, III, 249—269) näher zu beleuchten, der stelle, in der Desdemona sich über ihre liebe zu Othello vor versammeltem rate äußert und Othello ihren wunsch, mit ihm in den krieg zu ziehen, unterstützt, einer stelle, die zugleich für die beurteilung der charaktere sehr lehrreich ist. Sie lautet im urtexte nach den drei ver-

sionen der ersten quarto von 1622, der ersten folio von 1623 und der zweiten quarto von 1630 wie folgt; die besonders in frage kommenden verse teile ich zugleich in deutscher übersetzung nach den revisionen des „Schlegel-Tieck" von **Brandl** und von Conrad mit:

Q 1622.

Des. *That I did loue the Moore, to liue with him,*
My downe right violence, and scorne of Fortunes,
May trumpet to the world: my hearts subdued,
Euen to the vtmost **pleasure** *of my Lord:*
I saw Othelloes vissage in his minde,
And to his Honors, and his valiant parts
Did I my soule and fortunes consecrate:
So that deere Lords, if I be left behinde,
A Mothe of peace, and he goe to the warre,
The **rites** *for which I loue him, are bereft me,*
And I a heauy interim shall support,
By his deare absence, let me goe with him.
Oth. *Your voyces Lords: beseech you let her will,*
Haue a free way, I therefore beg it not
To please the pallat of my appetite,
Nor to comply with heate, the young affects
In my defunct, and proper satisfaction,
But to be free and bounteous **of** *her mind,*
And heauen defend your good soules that you thinke
I will your serious and good businesse scant,
For she is with me; — — —

F 1623.

Des. *That I loue the Moore, to liue with him,*
My downe-right violence, and storme of Fortunes,
May trumpet to the world. My heart's subdu'd
Euen to the very **quality** *of my Lord;*
I saw Othello's visage in his mind,
And to his Honours and his valiant parts,
Did I my soule and Fortunes consecrate.

So that (deere Lords) if I be left behind
A Moth of Peace, and he go to the Warre,
The **Rites** *for why I loue him, are bereft me:*
And I a heauie interim shall support
By his deere absence. Let me go with him.
Othe. *Let her haue your voice.*
Vouch with me Heauen, I therefore beg it not
To please the pallate of my Appetite:
Nor to comply with heat the yong affects
In my defunct, and proper satisfaction.
But to be free, and bounteous **to her** *minde:*
And Heauen defend your good soules, that you thinke
I will your serious and great businesse scant
When she is with me.

Q 1630.

Des. *That I did loue the Moore to liue with him,*
My downe right uiolence, and storme of Fortunes,
May trumpet to the world: my hearts subdued,
Euen to the very **qualitie** *of my Lord:*
I saw Othelloes visage in his minde,
And to his Honors, and his valiant parts
Did I my soule and fortunes consecrate.
So that deare Lords, if I be left behinde,
A Moth of peace, and he goe to the warre,
The **rites** *for which I loue him, are bereft me,*
And I a heauy interim shall support,
By his deare absence: let me goe with him.
Oth. *Your voyces Lords: beseech you let her will*
Haue a free way:
Vouch with me heauen, I therefore beg it not
To please the palat of my appetite,
Nor to comply with heate, the young affects
In my defunct, and proper satisfaction,
But to be free and bounteous **to her** *mind,*
And heauen defend your good soules that you thinke
I will your serious and good businesse scant,
For she is with me;—

251 ff. (*Brandl.*) . . . ja, mein herz ergab sich
ganz unbedingt an meines herrn beruf.
Mir war Othellos antlitz sein gemüt,
und seinem ruhm und seinem heldensinn
hab' ich die seel' und irdisch glück geweiht.

258 So raubt man meiner liebe teures recht . . .

266 Nur ihrem wunsch willfährig hold zu sein;

251 ff. (*Conrad.*) . . . Mein herz gab sich
Othello hin um seines wesens willen:
Ich sah sein angesicht in seiner seele.
Und seinem ruhm und seinem heldensinn
weiht' meine seel' ich und mein irdisch glück.

258 So raubt man meiner liebe heil'ges recht . . .

266 Ich will ihr nur freigeb'ge güte zeigen.

Da ist zunächst v. 252 wichtig, der in F und Q_2 *Even to the very quality of my Lord* lautet. Die übersetzung „beruf" ist jedenfalls abzulehnen, die „um seines *wesens* willen" vermeidet die schwierigkeit sehr glücklich und könnte zur not so bleiben. Aber für denjenigen, der genauer in den sinn der stelle eindringen will, zeigt sich hier wieder, daß es zweierlei ist, eine annähernd den sinn wiedergebende metrische übersetzung im versmaß des originals zu finden und eine sprachliche ausschöpfung des sinnes ohne rücksicht auf den zwang des verses, und zwar aus der *ganzen* überlieferung.

Was heißt denn hier zunächst *quality?*

Es heißt, wie der zusammenhang ergibt, *„natureigenschaft, rasse"*, berührt also gerade den punkt, um den sich doch in der tragödie des *Mohren* von Venedig alles dreht! Also, das darf nicht verwischt werden! Belege für diese bedeutung finden sich im *NED* unter *„quality*, I, 1. *character, disposition, nature. Now rare"* aus dem jahre 1553 *He used to every nation sundry exhortations as he thought meet for their dispositions and quality;* 1578 *Knowing of women that they are not constant in their quality;* 1632 *A dromedary and camel differ much in quality* u. a. m. bis 1873 Browning: *Her quality was, caterpillar-like, to select a leaf and feed her fill.*

Daß *quality* hier nichts anderes als *natureigenheit*, rasse bedeuten kann, ergibt sich aus dem vorhergehenden *even to the very*, d. h. sogar, selbst. Mit irgend einer anderen möglichen bedeutung des wortes *quality* hätte dieses *very* doch keinen sinn; die übersetzung Conrads „um seines wesens willen“ läßt dieses so deutlich hervorhebende *even ... very* eben einfach unberücksichtigt; „beruf“, wie Brandl stehen läßt, kann vollends nicht gemeint sein, denn Othellos beruf als general ist doch ein so geachteter, so daß mit diesem sich auszusöhnen für Desdemona wohl keine schwierigkeit gewesen wäre. Es ist durch das *even to the very* doch deutlich gesagt, daß Othellos *quality* etwas ist, das für andere ein stein des anstoßes sein könnte, daß es also etwas besonderes ist, und trotzdem für Desdemona kein hindernis bildet. Etwas, das anderen anziehend und wert gewesen wäre, bedürfte nicht dieser hervorhebung oder einschränkung: *sogar dazu* . . . Es muß also *quality* eine eigenschaft sein, die anderen fehlt und mit der sich zu befreunden auffällig wäre; und von allen sonstigen bedeutungen des wortes trifft dies nur auf die bedeutung „natureigenheit, rasse“ zu.

Nun ist es aber für Desdemona bezeichnend, daß sie, und zwar gerade sie, es sonst im stücke stets vermeidet, auf diesen punkt des mohrentums Othellos, der gewissermaßen sein wunder punkt ist, anzuspielen, d. h. des mohrentums als einer *geringwertigeren natureigenschaft*; denn *„moor“* an sich gilt noch nicht als geringschätzige bezeichnung; so begrüßt kurz vorher (v. 47) der erste senator den eintretenden Othello mit *the valiant Moor*, und so spricht auch Desdemona von ihm (v. 188/9):

So much I challenge that I may profess
Due to the Moor my Lord.[1]

Die einzige stelle, in der Desdemona im intimsten zwiegespräch mit Emilia etwas auf die natureigenheit Othellos eingeht, ist III, IV, 26:

and but my Noble Moor
Is true of mind and made of no such baseness

---

[1] *Conrad*: Soviel behaupt' ich, meinem herrn, dem mohren, zu schulden.

As jealous creatures are, it were enough
To put him to ill thinking.
Emilia. Is he not jealous?
Desd. Who he? I think the sun where he was born
Drew all such humours from him

enthält nur eine rührend liebevolle verherrlichung seines wesens.[1]

Alle anderen, besonders sobald sie anlaß haben, über Othello zu schelten, nehmen sein mohrentum stets als ausgangspunkt für ihre verächtlichsten, kränkendsten äußerungen. Von den gemeinen schmähreden Jagos gar nicht zu reden, auch Emilia, als sie nach der ermordung Desdemonas mit Othello über deren angebliche untreue argumentirt, ruft ihm zu V, II, 157:

She was too fond of her most filthy bargain[2]

und es ist bezeichnend, daß sie dadurch Othello besonders reizt, denn er braust darauf auf und bedroht sie. Daß dies der wunde punkt in Othello ist, zeigt u. a. auch die erste szene, in der Jago Othellos eifersucht zu erregen sucht (III, III); nach den worten Jagos

235 ff. *though I may fear*
Her will, recoiling to her better judgement,
May fall to match you with her country forms,
And happily repent,[3]

bricht Othello schnell das gespräch ab und entläßt Jago:

---

[1] *Conrad*: Wär mein edler mohr
nicht graden sinns und frei von niederem stoff
der eifersucht, dies wär' genug, um argwohn
ihm einzuflößen.
E.: Ist er nicht eifersüchtig?
D.: Wer? Er? — Die sonn' in seinem lande sog wohl
so gift'ge dünste von ihm auf.

[2] *Conrad*: Zu sehr hing sie an ihrem schmutz'gen kauf (d. h. ehebund mit schmutz, schwärze).

[3] *Conrad*: obschon ich fürchte,
ihr trieb, zurückgekehrt zu besserem urteil,
könnt' euch vergleichen ihren landesgenossen,
und dann vielleicht bereun.

Farewell, farewell:
If more thou doest perceive, let me know more;
Set on thy wife to observe: leave me Iago.[1]

Dies zeigt psychologisch fein, wie dieser hieb gesessen; das gift soll nun weiter wirken, und Jago weiß, daß es wirken wird.

Desdemona als echtes liebendes weib identifizirt sich aber ganz mit Othello, sie ist daher in *dem* punkte, der für ihn am empfindlichsten ist, ebenfalls am empfindlichsten; sie kann daher und noch dazu in großer ratsversammlung nicht so unzart sein und *den* punkt hervorheben, den jeder andere taktvoll verschweigt, wenn er Othello nicht kränken will; sie kann daher nicht sagen: *sogar mit seiner rasse habe ich mich ausgesöhnt*, weil sie damit doch aussprechen würde, daß *dazu besondere überwindung gehörte!* Dies stünde mit ihrer ganzen sonstigen haltung im stücke in krassem widerspruche.

Aber es lohnt, sich die überlieferung etwas näher anzusehen. Die lesart, auf der unsere deutschen übersetzungen beruhen, ist die der *folio* und der danach vielfach korrigirten zweiten quarto. Die *erste* quarto aber liest, wie wir sehen,

My hearts subdued
Even to the utmost pleasure of my Lord.

Welche lesart ist da wohl die ursprünglichere? Zu welchem begriffe, zu *quality* oder zu *pleasure*, paßt das verb *to subdue* besser? Doch wohl zu *pleasure*; schon das spricht für die ursprünglichkeit der lesart der ersten quarto, und ihr sinn ist:

Mein herz ist *seinem willen* oder belieben bis zum äußersten unterworfen, d. h. ich habe mich ihm rückhaltslos ergeben, er kann mit mir machen, was er will.

Das ist für Desdemona nämlich gerade charakteristisch. Gerade für sie, von der ihr vater kurz vorher sagt:

---

[1] *Conrad*: Leb wohl! leb wohl!
Wenn du mehr wahrnimmst, laß mich mehr erfahren;
dein weib geb auf sie acht. Verlaß mich, Jago.
Vgl. auch III, III, 72.

v. 94 *A maiden never bold*
Of spirit so still and quiet that her motion
Blush'd at herself.[1]

Gerade durch diesen *gegensatz*, wie Desdemona früher war, und wie sie sich jetzt zeigt, soll nach echt Shakespearescher art das wunder ihrer liebe im rechten lichte erscheinen. Gerade weil bei ihr die liebe nicht vornehmlich durch die *sinnlichkeit,* sondern durch die *gesinnung* (v. 253ff.) erweckt wird, durch bewunderung und mitleidsvolle teilnahme, gerade deshalb äußert sie sich in ihrer mädchenhaften reinheit und arglosigkeit mit so rückhaltloser hingebung. Ebenso scheut sie sich nicht, weiter unten, v. 258, von den *rites for which I love him* zu sprechen, worunter natürlich nichts anderes als das rückhaltlose zusammensein in der ehe mit Othello (*nuptial rites*!) gemeint ist, nicht etwa *rights* = rechte. Shakespeare arbeitet doch bekanntlich mit besonderer virtuosität mit solchen kontrasten, und läßt uns dadurch deutlich erkennen, wie er seine gestalten aufgefaßt wissen will. Der *werbende* teil ist Desdemona, und Othello der in edler zurückhaltung *zuwartende.* Dies wird sich uns gleich nachher noch aus v. 266 ergeben. Wir müssen uns dabei erinnern, welchen ruf die mohren zu der zeit (und auch heute in Amerika) und auch sonst bei Shakespeare und seinen zeitgenossen haben, und wie im gegensatze dazu der *edle* mohr Othello erscheint. Regelmäßig wird ihre sinnliche lüsternheit (*lustful, lascivious* usw.), hervorgehoben, und auch in unserem drama selbst werden von Jago die gemeinsten schmähreden über Othello hinter seinem rücken gebraucht. Demgegenüber betont Othello hier selbst (v. 263ff.), daß er nicht aus sinnlicher ungeduld Desdemona gleich mit sich nehmen will. Er, der *erfahrene mann*, weiß wohl, was damit

[1] *Conrad*: Ein mädchen, schüchtern,
von geist so still und sanft, daß jede regung
errötend schwieg.

Gut übersetzt, oder genauer:
Ein mädchen (niemals keck auftretend), schüchtern, so ruhigen und sanften temperaments (lebensgeistes), daß eine erregung bei ihr über sich selbst errötete.

gemeint ist — nämlich mit den *rites* — und lehnt diesen gedanken ab. Desdemona, die *unerfahrene*, spricht es harmlos aus, daß sie mit Othello ehelich vereint sein will, und das ist ja gerade das rührende dieser keuschen, mädchenhaften natur, die z. b. von einem kritiker wie Bulthaupt ganz verkannt worden ist![1]

Diese sachlage, die harmlosigkeit, mit der Desdemona den ausdruck *pleasure* — für den man geradezu *will* setzen könnte — gebraucht, ist von späteren herausgebern übersehen worden. Shakespeare wollte im einklang mit seiner sonstigen charakteristik Desdemonas sie auch hier *echt weiblich*, rückhaltlos, aber ohne jede zweideutigkeit zeichnen. Plumpere auffassung fand in dem harmlos gemeinten ausdrucke *pleasure* (= wille, belieben) eine mögliche zweideutigkeit heraus. *To have one's pleasure of* ... hat nämlich den obszönen sinn: geschlechtlichen genuß an jemand befriedigen.[2]

Man kann hier wieder sehen, wie *oberflächlich* die folio zuweilen schlimmbessert, ohne sich um den *feineren* sinn einer stelle zu kümmern. Das wort *pleasure* im munde eines jungen mädchens *konnte* als zweideutigkeit aufgefaßt werden — obwohl genau betrachtet der obszöne sinn *hier* gar niemandem, dessen phantasie nicht befleckt ist, beifallen kann —, und flugs wird zu *even to the very quality* geändert, indem der gedanke der äußeren erscheinung Othellos anknüpfend an das folgende *visage* (v. 253) weiterausgesponnen oder vorweggenommen und dazu vergröbert wird. Dadurch wird nicht nur eine höchst charakteristische feinheit in Desdemonas

[1] Heinrich Bulthaupt, *Dramaturgie des schauspiels*, 7. aufl., 1902, II. bd., s. 282: „weit mehr eine *sinnliche* denn *sittliche* natur", s. 284: „diese feine, *sinnliche, so ganz für den frohsten lebensgenuß* bestimmte natur" soll Desdemona sein! Bulthaupts charakteristik der hauptgestalten und motive dieses dramas strotzt geradezu von mißverständnissen, oberflächlichkeiten und willkürlichkeiten und verrät einen solchen mangel an psychologischer einsicht, daß man beklagen muß, daß dergleichen in Deutschland gedruckt und verbreitet werden kann. Darüber ein andermal eingehender, denn das ist wirklich schlimm!

[2] Vgl. *NED*: *pleasure*, 1, c.
1562 *He would have had his pleasure of her* u. a. m.



charakter (ihre rückhaltlose und doch keusche hingebung) verwischt, sondern dafür sogar eine mit ihrem sonstigen gebaren in widerspruch stehende entstellung ihres charakters eingesetzt, nämlich die, daß sie in unzarter weise auf Othellos rasse anspielt, wie auf etwas, an das sich zu gewöhnen es besonderer überwindung bedürfe![1]

Aber noch einen weiteren wink zur beurteilung des verhältnisses von Othello zu Desdemona können wir aus unserer rede, und zwar aus v. 266 entnehmen.

Die rede Othellos v. 259ff. ist offenbar nicht ungetrübt überliefert, das sehen wir schon daraus, daß die zweite quarto, die die überlieferung der ersten quarto öfters durch die der folio berichtigt und ergänzt, hier sich zu einem kompromiß genötigt sieht und dadurch eine halbe zeile mehr bietet.

Die überlieferung scheint hier abermals in der ersten quarto die *ursprünglichere* und die änderung des wörtchens *of* zu *to* eine übereilte schlimmbesserung der folio zu sein, worin ihr die zweite quarto folgt.

Was sollte denn *free and bounteous to her minde* bedeuten? „Freigebig reichlich (schenkend) gegenüber ihrer gesinnung, ihrem wunsche“? Die mitgeteilten deutschen übersetzungen helfen sich sehr geschickt aus der schwierigkeit, die eben der von ihnen hier zu grunde gelegte *folio*text bietet. Die reichliche freigebigkeit, die aber doch in den worten *free and bounteous* des originals liegt, und die entweder der senat oder Othello gewähren soll, ist nicht recht verständlich.

Erinnern wir uns aber einer ähnlichen verwendung der beiden adjektiva, in *Hamlet* I, III, 93, wo Polonius Ophelia wegen allzugroßen entgegenkommens gegenüber Hamlet tadelt:

And you yourselfe Haue of your audience beene most free and bounteous[2], wofür die erste quarto liest:

---

[1] Sollte ich die deutsche übersetzung demnach modifiziren, würde ich etwa vorschlagen:

Mein herz gab sich
ja gänzlich meines herren willen hin
oder ja ganz und gar — oder — ja rückhaltslos
bin meines herren willen ich ergeben.

[2] *Conrad*: und daß ihr selbst
ihm frei und reichlich zutritt habt gewährt.

You haue bin too prodigall of your maiden presence Vnto Prince Hamlet.

Diese parallele läßt der lesart unserer ersten quarto hier doch einen ganz anderen sinn abgewinnen, als den die übersetzer aus dem foliotexte ableiten, nämlich den, daß Desdemona frei und reichlich ihre gesinnung schenken, d. h. *dem drange ihrer reich beglückenden gesinnung freien lauf lassen möge.*

Der gedanke der verse 261—262 *let her will have a free way* ist hier fortgeführt, und während in den versen 263—265 Othello das subjekt ist, ist es hier wieder Desdemona. Dadurch, daß dieser gedanke durch die parenthetische äußerung Othellos über sich selbst in der überlieferung der ersten quarto unterbrochen worden, hat die folio, ohne sich um den feineren sinn zu kümmern, kurzweg *of* zu *to* geändert, um so *äußerlich* in die konstruktion glätte zu bekommen.

Wie diese störung in die überlieferung der ersten quarto gekommen, können wir nicht wissen, aber nur der durch die lesart der ersten quarto für v. 266 gewährleistete sinn ist verständlich und stimmt eben auch zu allem anderen im verhältnisse Othellos zu Desdemona.

Nirgends im stücke prahlt Othello mit seinem erfolge bei Desdemona, sondern in vornehmer und dabei doch kindlich rührender bescheidenheit appellirt er stets nur an ihren *freien* entschluß, sich zu ihm zu bekennen. Man denke nur an die bedeutsame stelle in derselben szene vorher, nachdem er seinerseits in der ratsversammlung die geschichte seiner liebe erzählt und beim eintritt Desdemonas schließt:

v. 170. *Here comes the lady; let her witness it.*[1]

So also auch hier.

Sie selbst soll entscheiden, zu wem sie sich schlagen will; sie selbst soll entscheiden, ob ihre liebe zu Othello so groß ist, daß sie lieber das nicht geringe *ungemach, mit in den seekrieg zu ziehen*, auf sich nehmen, als ohne ihn zurückbleiben will. Man bedenke doch die situation! Es ist doch keine „freigebige güte", daß der vornehmen venezianerin gestattet

---

[1] *Conrad*: Hier kommt das fräulein, laßt sie dies bezeugen.



wird, in nacht und sturm sich einzuschiffen, statt behaglich daheim zu bleiben![1] Sie würde doch, auch wenn sie nicht zu ihrem vater zurück will, bei Gratiano oder anderen verwandten mit offenen armen aufgenommen werden. Das *opfer* in gewöhnlichem verstande bringt doch nur *sie*, aber freilich, ihr ist es herzensbedürfnis, sich zu opfern, und als solches *freies geschenk* hat ihre liebe für Othello ihren wert.[2]

So wie nun in dem soeben etwas ausführlich erörterten falle, ergibt sich in unzähligen anderen fällen bei sorgfältiger prüfung der *ganzen* überlieferung und ihres wortlautes doch ein wesentlich anderer sinn, als ihn unsere bisherigen übersetzungen und revisionen vermitteln.

Dennoch wäre es wenigstens in einer hinsicht, nämlich in hinsicht auf unsere bühne verfehlt, alarm zu blasen, als ob wir etwa unsere aufführungen Shakespearescher dramen einstellen und damit warten sollten, bis der philologe bei seiner studirlampe jede einzelheit historisch-kritisch ausgetüftelt habe. Gewiß wäre dem spekulativen ästhetiker und deutschen kommentator zu raten, erst gehörige vorarbeiten vorzunehmen, ehe er über den Shakespearetext sich räsonnirend verbreitet, aber für die *bühne* liegt die sache doch wesentlich anders.

Wir haben doch trotz aller mängel der übersetzungen oft ganz gewaltige eindrücke durch manche Shakespearevorstellungen, eindrücke, bei denen man über etwaige übersetzungsfehler ruhig hinweghören kann, und das war doch auch schon der fall bei übersetzungen, die an zuverlässigkeit noch weit hinter Schlegel-Tieck, geschweige ihren verdienstvollen neuesten revisionen zurückstanden!

---

[1] Sie fährt auch nicht in einem schiff mit Othello, sondern in begleitung von Jago und Emilia, und die nach Bulthaupt „so ganz für den frohsten lebensgenuß bestimmte natur" übersteht im nächsten aufzuge ganz tapfer die üble seefahrt und ist nur voll zärtlicher sorge um Othello.

[2] Sollte man eine metrische fassung für diese erklärung der stelle wünschen, möge folgende erwogen werden:

Stimmt bei, ihr herren. *Laßt ihr ihren willen.*
Der himmel zeuge mir's ...
Nein, sie mög' frei und huldvoll selbst entscheiden!

Das hat und hatte eben seinen grund in dem rein persönlichen moment der dramatischen kunst, bei der die *glaubhafte, individuelle darlebung* einer rolle durch einen begabten schauspieler wichtiger ist als einzelheiten des wortlauts. Ja, selbst manche absolut unverständliche stelle, die sich durch ungunst der überlieferung im originalen Shakespearetext findet, kann durch die kunst des schauspielers überdeckt werden, da der eindruck ja wesentlich von seinem affekte, seinem mienenspiel, tonfall usw. abhängt.[1] Ja unsere Shakespeareübersetzungen könnten noch unendlich unvollkommener sein, als sie zum teile noch sind, und sie würden doch die überzeugende darstellung einzelner gestalten auf der bühne nicht ernstlich in frage stellen. Ist ja doch sogar die darstellung in einer *fremden* sprache, die dem publikum größtenteils gar nicht geläufig ist, wie z. b. Rossis oder Salvinis Othello, kein ernstliches hindernis für die dramatische wirkung gewesen!

Also für die eigentlich brennendste frage in den augen des *großen* publikums, für die darstellung Shakespeares auf der *bühne*, braucht man nichts zu überstürzen. Es eilt nicht. Gut ding will weile!

Aber freilich der selbständig denkende, sich in seine rolle gründlich vertiefende *bühnenkünstler*, und ebenso jeder, der sich mit der adaptirung Shakespearescher dramen für unsere bühne beschäftigt, oder der als litterarhistoriker, ästhetiker, kritiker den mannigfaltigen Shakespeareproblemen ernstlich nachgeht, der darf sich nicht verhehlen, daß die unerläßliche aufgabe, historisch-kritisch zu ermitteln, *was uns Shakespeare selbst sagen wollte*, durch unsere bisherigen übersetzungen noch nicht erfüllt werden konnte.

Das läßt sich eben nicht in jedem einzelnen falle so *in kürze* mit sicherheit beantworten, denn nicht nur ist der Shakespearesche sprachgebrauch von dem heutigen vielfach verschieden, sondern auch der zu ermittelnde ursprüngliche wortlaut muß bei dem zustande der textüberlieferung an unzähligen stellen erst gegenstand sorgfältigster abwägung sein.[2]

[1] Z. b. *Othello* IV, II, 55, vgl. darüber anhang I.

[2] Auch ist oft — geradeso wie bei jedem modernen dichter!!! — mancher dichterische ausdruck *mehrdeutig* und erst durch die *quelle*,

Aber es gründet sich doch die auffassung dieses oder jenes charakters oder motivs vielfach auf solche einzelne, problematische fälle, und sie *muß* sich, wenn sie es ernst meint, darauf gründen. Daher *muß* hier *gründliche* arbeit getan werden: sei es in form eines kommentars, sei es in der einer wortgetreuen prosaübersetzung mit gelegentlich nötigen erläuterungen dazu, muß eine *sicherere* grundlage für unseren deutschen Shakespeare geschaffen werden, als wir sie heute besitzen.

Diese aufgabe *muß* getan werden, und zwar von der englischen philologie geleistet werden. Die kräfte eines einzelnen[1]

---

der die dichterische konzeption entstammt, unzweifelhaft zu erklären; so erklärt z. b. den ausdruck *sleek-headed men* in *Julius Zäsar* I, II, 193 ein neuerer herausgeber (Michael Macmillan im *Arden Shakespeare*) irrig mit *men with smooth, glossy, unwrinkled faces*, wogegen die stellen aus Norths *Plutarch*, aus denen Shakespeare das bild fast wörtlich entnommen, keinen zweifel darüber lassen, daß *smooth-combed heads, fine-combed men* gemeint sind!

[1] Ich freue mich hier der übereinstimmung mit den beherzigenswerten ausführungen Konrad Meiers in seiner ebenso lehrreichen wie von jeder persönlichen befangenheit freien besprechung der Conradschen revision des „Schlegel-Tieck" in den *Engl. Stud.* 37, 413—421, und darf hierbei wohl auch an meine besprechung der Brandlschen revision, *Engl. Stud.* 27, 277—283 erinnern, aus der freilich Conrad leider nichts gelernt zu haben scheint! Es wirkt beinahe komisch, wenn Conrad im vorwort zum ersten band seiner revision, d. h. im jahre 1905, nachdem er als lexikalische autorität in Shakespearedingen Muret (!) anführt, von „einer *unerwarteten fülle* von aufklärung über dunkle und bisher zum teile unerklärte ausdrücke" spricht, die er in Murrays *Dictionary* gefunden, und über diese seine *unerwartete* entdeckung noch einen besonderen, für seine arbeitsweise bezeichnenden aufsatz in der *Zeitschr. f. franz. und engl. unterr.* 6, 193 ff. veröffentlicht. *Murray*, bzw. das *NED* erscheint bekanntlich seit 1884, also hätte die erkenntnis, daß man sich auch über Shakespeare am gründlichsten zunächst dort rats erholen kann, nicht so *unerwartet* zu kommen brauchen! Aber auch von dieser nachträglichen erkenntnis hat Conrad doch zu bescheidenen gebrauch gemacht, und den grund kann ich eben nur darin suchen, daß er die schwierigkeit der aufgabe unterschätzt hat. Es liegt mir angesichts der wirklich viel gutes enthaltenden und verdienstlichen revisionsarbeit Conrads fern, daran nörgeln zu wollen, ich möchte eher Conrad gewissermaßen gegen sich selbst in schutz nehmen, indem ich die ansicht ausspreche, daß vermutlich kein sterblicher in

reichten dafür freilich nicht aus, auch ist es gar nicht nötig, daß diese umfassende riesenarbeit ein einzelner unternähme, ja gar nicht wünschenswert, da er sie nach menschlichem ermessen doch niemals fertig bringen könnte. Vielmehr könnte der eine Shakespearephilologe dieses, der andere jenes drama durchforschen, je nach beruf und neigung.

Das wäre einmal ein arbeitsgebiet, an dem auch der in einem weltabgelegenen winkel tätige neuphilologe die nützlichste und anregendste wissenschaftliche arbeit leisten könnte, ohne durch den mangel einer größeren bibliothek auf schritt und tritt behindert zu sein. Denn etwa mit einem dutzend meist nicht unerschwinglicher bücher, die zudem die schulbibliothek wohl enthalten wird, käme er aus. Daß jede höhere schule, an der von wissenschaftlichen lehrern im englischen unterrichtet wird, das *NED* hält, ist so selbstverständlich, daß, wo es nicht der fall wäre, die betreffenden lehrer der vorwurf träfe, daß sie sich dergleichen gefallen ließen!

Und die aufgabe ist so unendlich reizvoll! Reizvoll im kleinsten wie im größten. Gegenüber dem schier atembeklemmenden wust von litteratur über Shakespeare, ist man hier mit ihm *endlich allein!*

---

so kurzer zeit hätte mehr leisten können und daß er, wenn er sich mehr zeit genommen hätte, an dem ergebnis selbst mehr befriedigung hätte finden können. Sein einwand in seinem obengenannten aufsatz (*Zeitschr. f. franz. und engl. unterr.* 6, 194), daß er, wenn er das *NED* durchwegs zu rate gezogen hätte, statt drei jahre zwölf gebraucht hätte, ist doch zu naiv! Welche nötigung lag denn vor, nur drei jahre daran zu wenden? Solch eine arbeit unternimmt man doch entweder so gründlich, als man nur kann, oder aber gar nicht. Conrad wirft mit ausdrücken wie „dilettantismus" einerseits, „fachmännisch, philologisch" andererseits herum, und dabei gesteht er zu, daß er, wo die benutzung des *NED* ihm zu „zeitraubend" war, sich mit Muret und Alex. Schmidts *Shakesp.-Lex.* behalf; letzteres ist selbstverständlich, aber darf ein auf den namen „philologe" anspruch erhebender gelehrter sich bei Shakespearestudien auf die zwar reichhaltige, doch gänzlich unwissenschaftliche kompilation von Muret berufen? Ein „fachmann" *muß* doch wissen, daß Muret nur aus zweiter, dritter hand schöpft und ganz kritiklos ist (s. Anglia, *Beiblatt*, IX, 12 ff.). Und Conrad wird sich doch nicht selbst, um zeit zu sparen, in die mitte zwischen „dilettanten" und „philologen" setzen wollen.

Man darf sich ruhig die ohren verstopfen gegenüber all dem, was *andere* über seine schöpfungen schon alles gesagt haben, um andächtig herauszuhören, *was er uns selbst sagt.*

Und je mehr wir da eindringen, desto mehr sinn und bedeutung gewinnt die einzelne lesart fürs ganze, desto mehr schärft sich unser blick für wesentlich und unwesentlich, desto mehr erwacht in uns der nachschöpferische gestaltungstrieb — denn auch eine textkritische nachschöpfung ist eine schöpfung —, und das ist das eigentlich erfreuliche an der arbeit, denn der reife mann ist von natur aus zur *produktion*, mehr als zur rezeption geschaffen!

Und unser deutsches volk hat gewiß anspruch darauf, daß mit der zeit seine englischen philologen *deutscher* nation mit *deutscher* gründlichkeit ihm seinen *deutschen* Shakespeare geben!

Anhang.

I.

Daß man bei der aufführung auf der bühne selbst über eine in der überlieferung absolut unverständliche stelle hinweghören kann, wenn es dem schauspieler gelingt, darüber hinwegzutäuschen, dafür sei als beispiel eine stelle aus *Othello* angeführt. Es ist die stelle IV, II, 53 ff., die in der ersten quarto folgendermaßen lautet:

but alas, to make me
A fixed figure, for the time of scorne,
To point his slow vnmouing fingers at—oh, oh,

die zweite quarto liest ebenso, nur statt *fingers*: *finger*, wogegen die erste folio liest:

V. 54, 55. *The fixed Figure for the time of Scorne,*
To point his slow, and mouing finger at.

Diese stelle, besonders das *slow vnmoving* oder *slow and moving* ist schon lange eine crux für die erklärer und übersetzer. Hören wir zunächst letztere:

Schlegel-Tieck-Brandl: „Doch mich zu machen
zum festen bilde für die zeit des hohns,
mit *langsam dreh'ndem* finger drauf zu weisen. — O! o! —"

Vischer: „Doch, o! mich machen,
zur spottfigur, hinbannen für die welt
und ihren hohn als narrenbild, worauf
mit fingern sie gemächlich zeigen kann! — O! O! — “

Oder, wie Vischer in den erläuterungen s. 154 weiter ausführt:

„Mich machen
zur spottfigur, zum festen scheibenbild,
dem hohn der welt zulieb, daß er mit fingern
gemächlich nach mir zeigen kann und zielen.

Es ist grundschade, daß uns hier eine entschiedene auslegung nicht gelingen will. Das bild macht den eindruck, als wäre es eines der schlagendsten von Shakespeare, nur fehlt uns aber leider ein anhalt zu sicherem verständnis.“

Schlegel-Tieck-Conrad: „Doch mich zu machen
für diese zeit des hohns zur spottfigur,
auf die ihr *ewig starrer* finger weist — o! o! —“

Brandl und Vischer beruhen auf *slow and moving*, Conrad auf *slow unmoving*, jedoch wird wohl niemand, der die originallesarten mit diesen verdeutschungen vergleicht, daran freude finden.

Die lesart der quarto 1, wie sie dasteht, *slow unmoving*, bietet, wie Delius mit recht sagt, „zwei epitheta, die sich kaum vereinigen lassen“, denn „langsam (etwas oder sich) *nicht* bewegend“ ließe sich wohl höchstens so verstehen, daß *slow* = „allmählich“ und *unmoving* = „unveränderlich“, d. h. also „mit der zeit feststehend“ gefaßt würde; jedenfalls nicht „*ewig* starr“, wie Conrad will. Die lesart der folio 1, *slow and moving*, ist einer jener oberflächlichen besserungsversuche, an denen die folio 1 reich ist, die aber eben nur eine scheinbare äußerliche richtigstellung ist, denn was man sich darunter vorstellen soll, ist doch schlechterdings nicht zu erkennen; „langsam drehend“ und „gemächlich“ sind nur verlegenheitsübersetzungen. Dieses unbefriedigende in der scheinbaren besserung der folio läßt wohl auch die neueren englischen herausgeber (so Cambridge Edit., Gollancz) wie einst Warburton, Johnson u. a. m. bei *unmoving* bleiben (vgl. Cambridge Ed. *Note* IX); aber wie ist dann zu

übersetzen? Konjekturen, die am wortlaute ändern, z. b. *low* oder *cold* oder *foul* statt *slow* u. a. m., sind in menge gemacht worden, und ich glaube auch, mit der überlieferung kommen wir hier nicht aus, daher sind konjekturen, die möglichst die überlieferung schonen, indem sie die verderbnis einigermaßen erklären, wohl zu wagen. Ein leicht erklärlicher hörfehler konnte z. b. aus *enmoving* oder *inmoving*: *unmoving* werden lassen. Das heute veraltete und überhaupt etwas seltene verb *to enmove, inmove = to move inwardly, or in the mind; to effect with emotion* ist im *NED* mit nur drei belegen und zwar gerade aus Shakespeares zeit bezeugt, die so lehrreich sind, daß sie hier in originalschreibung platz verdienen: 1583 Golding, *Nowe commeth this inmouing of men, or of their own nature? No it is of Gods working in their heartes.* 1590 Spenser, *FQ* I, IX, 48, *The knight was much enmoved with his speech.* 1596 Fitz-Geffray, *Honour enmoves her to attempt the flight* (vgl. auch *e(m)move* in Spenser, *FQ* II, I, 451 *One day when him high courage did emmove*). Der hörfehler bei dem unbetonten präfixe *en* wäre durch die qualität des vorhergehenden vokals in *slow* besonders naheliegend, der sinn aber bietet gewiß weniger schwierigkeiten als jede lesart der überlieferung. *Slow* in der bedeutung „langsam, allmählich" (etwa auch mit der nebenbedeutung: „widerstrebend, nur ungern nachgebend", vgl. *Hamlet*, I, II, 58: *He hath, my lord, wrung from me my slow leave* und Sonnet 94, 4: *Unmoved, cold, and to temptation slow*) würde mit *enmoving* an unserer stelle also etwa den sinn geben: „zur stehenden figur, auf die die höhnische mitwelt (= zeit) mit allmählich (aufregendem =) aus der ruhe oder fassung bringendem hindeuten (= finger) zeigte".

Diese erklärung beruht freilich nur auf meiner konjektur: *enmoving* für *unmoving*, die ich gleichwohl vorzubringen mir gestattete, erstens weil ich glaube, daß sie der überlieferung weit weniger zwang antut als irgend eine der anderen bisherigen konjekturen, zweitens weil sie sowohl dem elisabethanischen sprachgebrauch entspricht, als auch einen verständlichen sinn gibt, und drittens weil ich bei so vieler negation auch die verpflichtung fühle, mit einer position mich hervorzuwagen. Doch dies eigentlich nur nebenbei. Worum es sich mir hier in erster linie handelt, ist zu zeigen, daß die angeführten bis-

herigen übersetzungen unmöglich befriedigen können, weder „langsam drehend“ noch „ewig starr“, und daß trotzdem bei der darstellung auf der bühne dadurch keine wesentliche beeinträchtigung des verständnisses und der wirkung zu befürchten ist. Ich beobachtete dies kürzlich bei einer Othelloaufführung hier in Köln, was deshalb bemerkenswert ist, weil ich die unverständlichkeit der stelle genau im sinne hatte und aufmerksam bei der aufführung verfolgte; sie hat mich trotzdem nicht im geringsten gestört, ebensowenig wie vermutlich die übrigen zuschauer, deren unbefangenheit nicht durch textkritische tüfteleien bedroht war. Der schauspieler legte sich eben den „langsam dreh'nden finger“ in seiner weise aus dem zusammenhange klug zurecht, d. h. er bewegte den rechten zeigefinger mit der geste eines schadenfroh höhnischen inquisitors, so daß der stachel, das verletzende, aus der fassung bringende, wie ich es aus der konjektur *enmoving* ableite, durch die schauspielerische kunst ganz von selbst, ohne rücksicht auf den deutschen wortlaut, zum ausdruck kam. Natürlich wird es fälle geben, wo die schwierigkeit in wichtigeren satzteilen, in subjekt oder prädikat das verständnis des sinnes ernstlicher gefährden; aber auch die hier erörterte stelle hat den textkritikern und kommentatoren reichlich kopfzerbrechen gekostet und wird dies vielleicht auch noch ferner tun, denn ich bin nicht so unbescheiden, mir einzubilden, durch meine konjektur das rätsel endgültig gelöst zu haben; aber wie in diesem falle, so wird auch in unzähligen anderen der schade für die bühne nicht sehr groß sein — wenn der schauspieler was taugt.

II.

Nun sei noch ein beispiel gestattet, in dem die ungenauigkeit unserer übersetzungen nicht auf besondere schwierigkeit der überlieferung, sondern vielmehr auf flüchtigkeit der übersetzer und erklärer zurückzuführen ist, wodurch die auffassung eines charakters nicht unwesentlich bedroht wird. Über dergleichen läßt sich auch auf der bühne nicht so leicht hinweghören, denn es ist darin eine charakteristik enthalten; ich wähle die stelle aus *Othello*, II, III, 133—136, in der Jago, nachdem es ihm gelungen ist, den harmlosen, pflichttreuen Cassio trunken

zu machen, in heuchlerischer weise sein bedauern über Cassios trunkenheit Montano gegenüber äußert und ersteren dadurch diskreditirt. Die stelle lautet:

Montano. *But is he often thus?*

Iago. *'Tis evermore the prologue to his sleep:*
He'll watch the horologe a double set,
If drink rock not his cradle.

Von lesarten ist nur *his prologue* (folio), statt *the prologue* (quartos) zu nennen, doch unwesentlich. Die übersetzung bei Brandl und Conrad: *So ist er immer vor dem schlafengehen* ist irreleitend, noch viel mißverständlicher ist Vischer: *Sein täglicher prolog vor schlafengehen,* mit der erklärung in der fußnote *prologue, vorspiel; d. h. seine tägliche vorrede zum einschlafen,* dazu in den „erläuterungen“ s. 118 „seine abwesenheit benützt nun Jago sofort, um ihn bei Montano zu verleumden, als wäre er jeden abend vor dem schlafengehen in diesem zustand“. Es ist aber doch klar aus dem vorhergehenden und darauf folgenden zu entnehmen, daß Jago nur meinen kann: dieser zustand der trunkenheit, d. h. wenn er etwas getrunken, führt jedesmal (d. h. eben *nur dann, wenn er etwas getrunken!*) zur schlaftrunkenheit, während er sonst zwei nächte wachen könnte, wenn er nicht durch trunk in schlaftrunkenheit gewiegt würde! Ein blick in den gebrauch des wortes *prologue* in figürlichem sinne bei Shakespeare, z. b. *Othello* II, I, 264, *Hamlet*, I, I, 123, IV, V, 18, u. ö. und vor allem eine *aufmerksame* erwägung des zusammenhanges der hier vorliegenden stelle hätte den unzweifelhaften sinn von v. 134 ergeben, nämlich: Bei ihm ist das trinken stets die einleitung, bez. ursache zur schlaftrunkenheit; wenn er nicht trinkt, so kann er zwei tage lang wachen. Eine so falsche charakterisirung des Cassio, als ob er jeden abend so wäre, würde — da die zeichnung des Cassio nicht entfernt so ausführlich ist wie die der hauptpersonen, etwa der Desdemonas, an der der zuschauer trotz aller verleumdungen nie irre werden kann — im stücke selbst weiter entweder bestätigt oder widerlegt werden, und zwar ausführlicher als durch v. II, III, 34—44, wenn Shakespeare sie beabsichtigt hätte. Also ist dies hier wieder ein mißverständnis des textes,

das ein mißverständnis des charakters Cassios im gefolge hat! Dem braven Cassio ist ja ohnehin von Vischer übel genug mitgespielt worden! In der ersten szene des 2. aktes, in der Cassio ganz in den formen des höfischen modischen leutnants der kommandeuse respektvolle artigkeiten sagt, behauptet Vischer, s. 116, daß er ihr „in zärtlichem schmachten kußhände zuwirft"!!! Also Cassio schmachtet zärtlich nach Desdemona! Wie kann man nur so oberflächlich interpretiren?! Vischer gibt doch selbst, s. 117, zu, daß „Cassio immer ganz rein in seinen gedanken" — wenigstens in bezug auf Desdemona — ist; das mußte er ja auch schon aus der art entnehmen, mit der Cassio auf die gemeinen anspielungen Jagos auf Desdemonas reize (II, III, 19 ff) nicht eingeht. Aber vom dramaturgischen standpunkt wäre es ja ein unding, Cassio, der ja von Jago Othello gegenüber mit Desdemona verdächtigt wird, nur im entferntesten nach Desdemona „schmachten" zu lassen. Gerade die unsinnigkeit, grundlosigkeit solch einer verdächtigung läßt sie in ihrer ganzen niederträchtigkeit erscheinen! Wenn ein ästhetiker von dem ansehen Vischers so leichthin mit der klaren überlieferung des Shakespearschen sinnes umspringt, so wenn er z. b. im letzten akt Rodrigo wirklich sterben läßt (s. 164 f.) u. a. m., da kann man nur mit um so größerem nachdruck betonen, daß es höchste zeit ist, daß unsere deutsche Shakespearegemeinde erfahre, *was Shakespeare uns wirklich gesagt* hat, und *nur das*!

Köln. A. Schröer.

KORREKTURLAST UND PFLICHTSTUNDENZAHL DER NEUPHILOLOGEN.[1]

M. h.! Auf dem kölner neuphilologentag brachte herr dr. G. Reichel-Breslau im anschluß an den vortrag des herrn dr. Borbein (*Die mögliche arbeitsleistung des neuphilologen*) eine resolution ein, in der mit rücksicht auf die korrekturlast der neuphilologen eine herabsetzung ihrer pflichtstundenzahl gefordert wurde, „in sinngemäßer auslegung des einschlägigen erlasses des preußischen unterrichtsministeriums“ (vgl. *Verhandlungen des XI. neuphilologentages*, s. 225 oder *N. Spr.* XII, s. 237). Die teilnehmer der kölner tagung standen der forderung zustimmend gegenüber, herr dr. G. Reichel selbst aber zog seinen antrag wieder zurück, als die besprechung ergab, daß die in der resolution gewünschte berücksichtigung der korrekturlast bei festsetzung der pflichtstundenzahl an verschiedenen orten (in Elsaß-Lothringen, Hamburg, Rheinland, königreich Sachsen) schon üblich sei. Es wurde aber der wunsch ausgesprochen, die sache beim nächsten verbandstage — also in München — wieder aufzunehmen. In München jedoch verlautete kein wort von korrekturen, arbeitsüberlastung und herabsetzung der pflichtstundenzahl.

Deshalb stellte ich, um die sache wieder in fluß zu bringen, den Ihnen vorliegenden antrag, den ich — um es gleich vorauszuschicken — etwas erweitern möchte. Was ich zu seiner begründung zu sagen habe, soll kein vortrag oder

---

[1] Das nachfolgende war als vortrag für den neuphilologentag in Hannover gedacht. Vergl. das „nachwort“. *D. red.*

erschöpfendes referat sein, nur eine anregung; am liebsten aber möchte ich's einen notschrei nennen, den notschrei eines von korrekturen und arbeitslast niedergedrückten schulmeisterlichen herzens, der hier einen rezonanzboden finden soll und draußen bei den fachkollegen ein tausendfaches echo, auf daß er hineindringe in die amtsstuben mit den grünen tischen, aus denen heraus über unser und unserer schüler wohl und wehe verfügt wird. Und kunde soll er geben — dieser „notschrei“ — von der *überbürdung*, unter der wir lehrer der neueren sprachen seufzen, und die uns lust und liebe zum amt verkümmern, die berufsfreudigkeit, jene unerläßliche vorbedingung für ein erfolgreiches wirken, nehmen muß. Oder kann ein wissenschaftlich gebildeter mensch auf die dauer befriedigung in seinem berufe finden, wenn er kaum zeit hat zur körperlichen erholung, und *gar* keine zeit zu wissenschaftlicher, politischer oder anderer außerberuflicher betätigung? Ist es *keine* überbürdung, wenn unsere ganze freie zeit aufgebraucht wird durch vorbereitung auf den unterricht und korrekturen — korrekturen und wieder korrekturen? Ja, wenn wir uns nur immer so vorbereiten könnten, wie wir das möchten und sollten. Wir hätten dadurch wenigstens einen wissenschaftlichen gewinn für uns. *Aber ein mit vier oder fünf korrekturen belasteter neuphilologe* KANN *sich gar nicht genügend für seinen unterricht vorbereiten.* Wenn er es trotzdem tut, so geschieht es auf kosten seiner gesundheit, und in einigen jahren läßt er entweder in seinem vorbereitungseifer nach, oder er bricht zusammen.

Aber noch etwas muß in uns ein gefühl der unzufriedenheit und des mißmuts hervorrufen, ich meine eine vergleichung *unserer* arbeitsleistung und -last mit der anderer vertreter des höheren lehramts, wie mathematiker, historiker, germanisten. Ich bin mir ganz und gar bewußt, daß ich damit eine sehr heikle frage berühre, aber ich bin durchaus nicht der ansicht, die z. b. dr. Borbein in seinem vorhin erwähnten vortrag vertritt, daß wir — wie ich nachher beantragen werde — eine herabsetzung unserer pflichtstundenzahl von unserem programm ganz streichen sollten, weil uns dies in „einen unheilvollen konflikt mit den übrigen kollegen“ brächte (*Verhandlungen*,

s. 50) und „unser verhältnis zu den vertretern der übrigen fächer dadurch dauernd getrübt würde“ (a. a. o. s. 50). Von einem „vorrecht“, das wir beanspruchen — wie es dr. Borbein nennt — kann hierbei ja auch gar keine rede sein. Was wir wollen, ist nur eine gerechte bewertung der arbeit *aller* kollegen, und bei einer solchen kann die korrekturlast niemals unberücksichtigt bleiben. Dagegen halte ich es für eine große ungerechtigkeit, wenn die neuphilologen, die oft mit vier oder fünf korrekturen bedacht sind, dieselbe stundenzahl haben wie andere kollegen mit weniger oder gar keinen korrekturen.

Gestatten Sie, daß ich Ihnen hierfür ein paar belege gebe, die ich den jahresberichten einiger anstalten entnommen habe. Namen und ort werde ich natürlich nicht nennen.[1]

Anstalt	germanisten	historiker und geographen	religionslehrer	mathematiker und naturwissenschaftler	klassische philologen	neuphilologen
A (O.-r.-sch.)	2:22. 2:19	***1:23***	2:23	2:22. 2:22. 2:22. 2:20. *0:19*	—	***4:19.*** 4:19. 4:20. 4:20. **4**:20. 4:22. ***4:23***
B (O.-r.-sch.)	3:20	2:23	—	3:23. 2:20. 2:20. ***1:21***	—	3:21. 3:22. 3:23. 4:21. 5:21. ***5:22***
C (R.-sch.)	3:21	***1:20***	—	2:19. ***5:26*** (Überstunden?)	—	***4:19. 5:22.*** 5:23. 5:25 (Überstunden?)
D (R.-sch.)	2:18	—	2:22	4:20. 3:20. 3:22	—	3:18. 3:20. 4:20. 4:21. 4:21. 4:22
E (R.-sch.)	***1:20.*** *2:20*	***1:22. 1:22***	—	2:18.[2] 3:20[2]	—	3:20. 3:22. ***4:22***
F (R.-g.)	—	—	—	***0:19.*** 3:21. 4:21	2:19. 2:21. 3:23	***4:20. 4:21***

[1] Die erste zahl gibt die korrekturen, die zweite die wochenstunden an. Es haben also z. b. an anstalt *A* die germanisten 2 korrekturen und 22 wochenstunden oder 2 korrekturen und 19 wochenstunden, bei dem historiker ist das verhältnis 1 : 23 usw., bei den *neuphilologen* dagegen **4** : 19, **4** : 20 usw.

[2] In dem jahresbericht 0 : 18. 0 : 20; s. unten!

Anstalt	germanisten	historiker und geographen	religionslehrer	mathematiker und naturwissenschaftler	klassische philologen	neuphilologen
G (R.-g.)	—	***1:20***	***0:23***	***0:20. 0:21. 1:18.*** 2:19. 4:20	3:18. 3:19. 3:20. 3:21	***4:20.*** 4:21. 4:22. 4:23. ***5:21.*** 5:24. 6:25
H (H. m.-sch.)	1:18 3:23	1:20	—	3:22	—	4:22. 5:19. 5:20. 5:22
I (H. m.-sch.)	—	***1:20. 1:20***	***1:19***	2:21	—	***4:19. 4:21. 4:22***
K (Gymnas.)	—	2:22. 2:23	—	***1:23.*** 3:22	3:23. 4:22	***5:21.*** 5:23
L (Gymnas.)	—	—	—	2:20. 3:17	2:19. 3:18. 3:19. 3:21	*der* neuphilologe ***8:23!***
M (Gymnas.)	—	2:24	—	3:18. 3:21. 4:22	2:18. 3:22. 4:18. 4:23	*der* neuphilologe ***9:23!***

Ich weiß recht wohl, daß diese gegenüberstellung in mancher beziehung lückenhaft ist. Es ist z. b. aus den wenigsten jahresberichten zu ersehen, ob den neuphilologen für ihre mehrarbeit überstunden angerechnet und bezahlt werden. Nur einige direktoren machen darüber angaben, aber gerade diese zeigen keine oder nur *sehr* selten eine berücksichtigung der korrekturen, und wir haben allen grund, das gleiche für die anderen anstalten anzunehmen. Es *bleibt* also die ungleichheit in der verteilung der arbeitslast, die ungerechtigkeit. Die neuphilologen haben bei gleicher stundenzahl fast durchweg vier oder fünf korrekturen, die germanisten, historiker, geographen und religionslehrer eine, zwei, *höchstens* und *selten* drei; selbst die altphilologen sind mit durchschnittlich drei korrekturen besser gestellt. Ich mache besonders auf die durch ***kursiv***druck hervorgehobenen krassen ungleichheiten aufmerksam. Diese zahlen sprechen deutlicher als alle worte. Sie zeigen klipp und klar die benachteiligung der neuphilologen bei der verteilung der arbeitslast. Ganz be-

sonders schlecht daran ist gewöhnlich *der* neuphilologe an gymnasien. Vgl. anstalt L und M: 8:23 und 9:23!

Bei den mathematikern habe ich überall da eine korrektur angenommen, wo sie mathematik oder rechnen erteilen, obgleich der einzige direktor, der überhaupt die anzahl der korrekturen in seinem jahresbericht anführt, für seine mathematiker keine korrekturen ansetzt. Trotzdem sind sie den neuphilologen gegenüber im vorteil.

Sollen wir angesichts solcher tatsachen stillschweigen, sollen wir tatsächlich die herabsetzung unserer pflichtstundenzahl von unserem programm streichen, nur um einen konflikt zu vermeiden? Der konflikt wird gewiß nicht ausbleiben. Aber er ist etwas vorübergehendes; er wird beigelegt, sobald eine klärung und endgiltige regelung stattgefunden hat. Kommt diese aber nicht, so bleibt der mißmut und die unzufriedenheit der neuphilologen nicht nur zu unserem, auch zu der schule und der schüler schaden. Wir wollen ja auch gar nicht eine berücksichtigung nur *unserer* korrekturen, obgleich gerade unsere korrekturarbeit viel anstrengender und zeitraubender ist als die des altphilologen, germanisten oder mathematikers. Ich habe da besonders die freien arbeiten oder aufsätze in mittleren und oberen klassen im auge. Ich will auch gar nicht davon reden, daß unsere arbeit in der klasse ungeheuere anforderungen an körper und geist stellen, eine lebendigkeit und frische erfordert wie *kein* anderer unterricht. Aber auf *einen* einwand muß ich eingehen, der sehr oft von seiten der mathematiker bzw. naturwissenschaftler gemacht wird, wenn man ihnen ihr korrekturenloses schulmeisterdasein als idealzustand darstellt. Dann hört man gewöhnlich, daß sie ganze nachmittage brauchen, um ihre apparate für die physik zusammenzustellen, oder um vorbereitungen zu chemischen versuchen zu machen. Das ist richtig. Aber hat denn der neuphilologe *keine* vorbereitung zu leisten? Wenn er es ernst nimmt mit seinem unterricht, wenn er nicht nur mechanisch übersetzen und erzählen lassen, die grammatik nicht nur mit trockenen regeln und beispielen einpauken will, sondern seinen stoff methodisch durcharbeitet, bei der lektüre auch auf ästhetische und ethische momente eingehen, charakte-

ristik der hauptpersonen nicht unberücksichtigt lassen, kulturzustände wenigstens streifen will, wenn er in der grammatik auch wortkunde, synonymik und stilistik treiben soll, dann benötigt er insbesondere in den oberen klassen oft drei bis vier stunden vorbereitung für eine einzige unterrichtsstunde. Und das alles *neben* der drückenden korrekturlast!

Sie alle sind wohl — so hoffe ich — nach dem bisher vorgetragenen in folgenden zwei punkten mit mir einig:

1. der neuphilologe ist überbürdet;

2. seine arbeitslast ist unverhältnismäßig größer als die seiner anderen kollegen.

Wie soll nun aber abhilfe geschaffen werden? Kommen muß diese abhilfe, soll nicht der neuphilologische lehrer unter einem druck weiter arbeiten, der seine kraft frühzeitig verbraucht und in ihm stets ein gefühl ungerechter bewertung seiner arbeitsleistung erweckt, ein gefühl, das ihm auf die dauer neben der leistungsfähigkeit auch die berufsfreudigkeit nehmen muß. Kommen *muß* diese abhilfe aber ebensosehr im interesse einer gedeihlichen entwickelung des neusprachlichen unterrichts, auch im interesse der „reform", oder wir wollen lieber die „neue methode" mit allen errungenschaften, die sie uns gebracht hat, zu grabe tragen. Hörte ich doch schon mehr als eine stimme, die sagte: „Man gebe uns weniger stunden, dann unterrichte ich sehr gern nach der neuen methode. Aber unter den jetzigen verhältnissen *kann* ich's nicht. Der methode zu liebe will ich mich nicht zu tode arbeiten." Es sind nicht nur bequeme naturen, die das sagen. Selbst der glühendste anhänger der reform erlahmt in seinem eifer, wenn er merkt, daß seine körperkräfte erschlaffen, und wenn er sieht, daß seine ungeheure arbeitsleistung nicht gebührend gewürdigt wird.

Deshalb, sage ich, *wollen* Sie, daß es mit dem neusprachlichen unterricht vorwärts gehe, nicht rückwärts, wollen Sie insbesondere, daß die reformmethode wirklich feste wurzeln fasse in der neuphilologischen lehrerschaft, so unterstützen Sie *alle* bestrebungen, die auf eine erleichterung ihrer arbeit hinzielen. Dazu gehört in erster linie eine *herabsetzung der pflichtstundenzahl.* Ich erachte sie nach dem Ihnen vor-

getragenen für uns als eine forderung der selbsterhaltung und als ein gebot der gerechtigkeit. Ich erachte sie aber auch als ein erreichbares ziel. Was in Österreich möglich ist, muß auch bei uns durchzuführen sein. Auf meine anfrage in den *N. Spr.* erhielt ich von zwei herren aus Österreich die mitteilung (für die ich ihnen auch hier herzlich danke), daß in ganz Österreich die sprachlehrer (also alt- *und* neuphilologen) mit rücksicht auf die korrekturen drei pflichtstunden weniger haben als ihre kollegen, statt *20* nur *17!* Wir beneiden unsere österreichischen herren kollegen um diese einrichtung und hoffen, daß sie auch uns bald zu teil werde. Zwar hat die preußische unterrichtsverwaltung verschiedentlich verfügt (am 3. VII. 1892, 3. V. 1893 und am 11. II. 1895), daß in besonderen fällen, wie z. b. bei kränklichkeit, alter, „übergroßer belastung mit korrekturen", „überfüllung der betreffenden klassen", ein „herabgehen unter die maximalpflichtstundenzahl der lehrer" eintreten kann. Eine solche herabsetzung muß aber in jedem einzelfalle besonders begründet werden (vgl. *verfügung* vom 30. VII. 1892 und 11. II. 1895). Auf der kölner versammlung unseres verbandes war, wie ich vorhin schon erwähnte, mitgeteilt worden, daß in Elsaß-Lothringen, Hamburg, im königreich Sachsen und im Rheinland eine berücksichtigung der korrekturen bei festsetzung der pflichtstundenzahl schon üblich sei. Es war mir nicht möglich, die in Köln gemachten angaben alle eingehend nachzuprüfen. Aber auffallend ist doch, daß mir gerade aus einer stadt des Rheinlandes und aus Hamburg geschrieben wurde, daß die korrektur bei der festsetzung der pflichtstundenzahl *in keiner weise* berücksichtigt werde. Der hamburger kollege schreibt sogar: „Auf keinen fall existirt darüber eine verfügung der behörde, und nach ansicht meines chefs würde er sofort von der behörde monirt werden, wenn er einem neuphilologen wegen der vielen korrekturen weniger stunden gäbe." Auch sonst lauten die übrigens *sehr* spärlich eingelaufenen antworten aus Deutschland verneinend. Nur ein kollege aus einer zweiten rheinischen stadt schreibt: „In *einzelfällen* hat es sich der direktor vorbehalten, bei etatsaufstellung und stundenverteilung die entlastung mit einer stunde infolge drei korrekturen

(oder großen korrekturen) beim provinzialschulkollegium oder kuratorium zu vertreten. *Prinzipiell* geschieht es *nicht*". (Hervorhebungen rühren von mir her.)

Im allgemeinen findet eben keine oder nur eine sehr ungenügende berücksichtigung der korrekturen statt; und wenn es geschieht, so trägt diese berücksichtigung stets den charakter einer ausnahme und einer vergünstigung von seiten des direktors. Gerade das ist es aber, wogegen wir stellung nehmen müssen. *Die korrektur ist eine* PFLICHT *für uns wie jede lehrstunde, deshalb haben wir auch das* RECHT, *bei der bewertung unserer arbeitsleistung ihre berücksichtigung zu verlangen.*

Mit einer allgemeinen wendung, wie „die korrekturlast soll oder muß bei der festsetzung der stundenzahl berücksichtigt werden", dürfen wir uns nicht begnügen, denn sonst kommen wir nicht viel weiter, als wir jetzt sind. Es muß ein *maß* für die bewertung der korrekturen festgesetzt werden. Leicht ist eine solche festsetzung nicht, das gebe ich zu. Aber man darf auch nicht allzu ängstlich und zu kleinlich dabei sein. Ich möchte z. b. abraten, eine unterscheidung zwischen korrekturen in oberen und unteren klassen vorzunehmen. Bei festsetzung der stundenzahl geschieht das ja auch nicht, und außerdem stehen den schwierigeren arbeiten in den oberklassen die größeren zahlen der schüler und arbeiten in den unteren gegenüber. Ich schlage vor, daß jede korrektur einer wochenstunde gleichgesetzt werde, so daß für Preußen z. b. bei 22 wochenstunden und zwei korrekturen die maximalstundenzahl eines jüngeren oberlehrers erreicht würde. Bei vier korrekturen dürfte er nur 20 stunden haben usw.[1] Wir wären dann im vergleich zu unseren österreichischen kollegen immer noch übel genug daran. Ich bemerke aber ausdrücklich, daß es uns nicht darauf ankommt, für besonders korrekturbeladene kollegen mehr oder weniger schlecht bezahlte überstunden zu erzielen, sondern *herabgesetzt* soll die stundenzahl werden. Für die freiwerdenden stunden stelle man neue lehrkräfte an.

[1] In seiner abhandlung *Der aufsatz als regenerirender faktor des neusprachlichen unterrichts* (*Frankf. ztg.* 1908, nr. 7 und 8, 1. morgenbl.) verlangt Ludwig Geyer für die neuphilologen sogar eine herabsetzung ihrer pflichtstunden auf 12 oder 14.

Der erreichung dieses zieles stehen allerdings nicht unerhebliche schwierigkeiten im wege. Denn die herabsetzung der stundenzahl kostet geld, viel geld, und die regirungen und städte werden bei der allgemeinen aufbesserung der beamtengehälter für solche sonderwünsche jetzt erst recht kein ohr und noch viel weniger geld haben. Ich gebe mich auch gar nicht der trügerischen hoffnung hin, daß wir bald zu der anerkennung und erfüllung unserer berechtigten forderungen kommen werden. Aber *aufstellen* müssen wir die forderungen doch einmal, *anfangen* müssen wir, für ihre durchsetzung zu arbeiten, und deshalb beantrage ich:

1. Wir beschließen folgende *erklärung*:

„Bei der festsetzung der pflichtstundenzahl der lehrer an höheren schulen wird bis jetzt die korrekturarbeit der sprachlehrer zu wenig oder gar nicht berücksichtigt, obgleich sie doch gerade so gut wie jede lehrstunde zur pflichtgemäßen arbeit des lehrers gehört. In anbetracht der hohen geistigen und körperlichen anforderungen, die unterricht und vorbereitung besonders an den neuphilologen stellen, und in anbetracht der tatsache, daß gerade die lehrer der neueren sprachen im allgemeinen am meisten mit korrekturen belastet sind, erklärt es der XIII. neuphilologentag als ein gebot der gerechtigkeit und im interesse der leistungsfähigkeit der lehrer für dringend wünschenswert, daß bei der festsetzung der pflichtstundenzahl der lehrer die korrekturen berücksichtigt werden. Der neuphilologentag schlägt vor, daß eine korrektur einer wochenstunde gleichgesetzt werde, so daß z. b. eine maximalpflichtstundenzahl von 24 stunden bei 20 lehrstunden und vier korrekturen erreicht würde. Die vorgeschlagene berücksichtigung soll keine erzielung von überstunden, sondern eine herabsetzung der pflichtstundenzahl für sprachlehrer zum zweck haben.“

2. Wir übermitteln diesen beschluß allen deutschen regirungen und bitten die neuphilologischen provinzialverbände und vereine, eingaben in dem sinne unserer erklärung an die staatlichen und städtischen behörden ihres bezirkes zu machen.

3. Es ist ein ausschuß einzusetzen, der erhebungen zu machen hat über behördliche verfügungen betr. anrechnung der korrekturen auf das stundendeputat, berücksichtigung der korrekturlast bei festsetzung der pflichtstundenzahl *in praxi*, verhältnis von stundenzahl und korrekturen bei neuphilologen und vertretern der anderen fächer, beurlaubung von neuphilologen wegen überanstrengung im verhältnis zu anderen kollegen. Die ergebnisse dieser erhebungen nebst etwaigen anträgen hierzu sind bis spätestens zum 1. februar 1910 beim vorstand des A. D. N. V. einzureichen, so daß eine weitere verhandlung auf dem 14. neuphilologentag möglich ist.

4. Die verbandskasse gibt für die kosten dieser erhebungen (drucksachen, porto und dgl.) einen zuschuß von etwa 60 bis 80 mark.

Ich bin am ende meiner ausführungen angekommen. Ich bin mir, wie ich eingangs schon sagte, wohl bewußt, daß ich das thema nicht erschöpfend behandelt habe. Ich konnte und wollte es nicht tun. Aber einen anstoß wollte ich geben zur besprechung einer frage, deren lösung uns neuphilologischen lehrern so sehr am herzen liegt. Mißstände wollte ich zur sprache bringen, unter denen wir leiden, und die uns tatsächlich bei längerer dauer die berufsfreudigkeit nehmen, die arbeitskraft schwächen müssen. Deshalb bitte ich Sie, schließen Sie sich meinen vorschlägen an. Schaffen Sie uns, sich selbst, erleichterung von einer drückenden last, die wie ein schweres bleigewicht uns an den füßen hängt und ein munteres, rasches vorwärtsschreiten auf unserer ohnedies beschwerlichen bahn hindert. Sonnenflüge können wir zwar auch dann noch nicht unternehmen, aber mut und arbeitsfreude werden wir wieder bekommen, wenn wir sehen, daß unsere arbeit gebührend gewertet und gewürdigt wird.

Nachwort. Leider war ich durch dringende abhaltungen verhindert, an der tagung in Hannover teilzunehmen. Ich hatte aber mein manuskript zur verlesung eingeschickt und um abstimmung über meine anträge gebeten. Infolge von überfülle des verhandlungsstoffes mußte mit einigen anderen auch mein referat von der tagesordnung abgesetzt werden.

Es ist das zu bedauern, weil dadurch eine frage, die nach meinen erfahrungen wie kaum eine andere eine rasche und befriedigende lösung erheischt, für zwei weitere jahre eingehender besprechung und beschlußfassung entzogen ist. Damit aber bis zum züricher neuphilologentage wenigstens etwas geschehe, *bitte ich die neuphilologischen provinzialverbände und vereine, in dem von mir angedeuteten sinne erhebungen anzustellen* und deren ergebnisse in irgend einer form zu veröffentlichen. Ich zweifle nicht daran, daß die redaktion der *N. Spr.* hierfür gern ihre zeitschrift zur verfügung stellt.[1] Ich schlage ferner vor, daß die frage auf die *tagesordnung der züricher verhandlungen* mit einem referat und korreferat gesetzt werde. Welche kollegen erklären sich zur übernahme bereit?

Frankfurt a. M. W. GEISENDÖRFER.

[1] Ja. *D. red.*

BERICHTE.

LES NOUVELLES INSTRUCTIONS OFFICIELLES RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN FRANCE.

On sait que les réformes de 1902 ont apporté à l'enseignement des langues vivantes en France de profondes modifications en augmentant le nombre des heures consacrées à ces études et en introduisant la méthode directe à titre officiel.[1] L'expérience s'est poursuivie pendant six années. Elle a montré que sur certains points il était nécessaire d'apporter aux programmes de nouvelles précisions, d'écarter des interprétations inexactes, de résoudre certaines difficultés. C'est le but que se proposent les Instructions qui viennent d'être adressées fin décembre par le Ministère de l'Instruction publique à tous les professeurs de langues vivantes.[2] Elles appellent l'attention des maîtres sur certains points: «la transition de la Cinquième à la Quatrième, l'enseignement de la grammaire, celui de la littérature dans le dernier cycle». Mais comme «l'enseignement des langues vivantes est un tout continu ... il a paru utile de faire sur l'ensemble des programmes un commentaire qui ... s'attachera à préciser encore l'esprit de la méthode, à en montrer l'unité et la continuité.»

Observations générales. — Les instructions rappellent d'abord certains principes généraux: que chaque classe, soigneusement préparée «doit sortir de la précédente et se continuer dans la suivante», que les textes de récitation «ne doivent rien contenir qui ne mérite d'être retenu» et doivent être préparés en classe avec les élèves; que les devoirs «ne devront jamais exiger de l'élève un effort qui dépasse ses forces»; que «l'enseignement doit avancer avec lenteur»; que le maître «ne se laissera jamais dominer par le souci du vocabulaire et se

[1] Cf. Plan d'études et programmes d'enseignement dans les lycées et collèges de garçons. Delalain 1902.

[2] Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes. 18 pg. [Ne sont pas dans le commerce.]

rappellera qu'il doit avant tout faire acquérir à ses élèves le mécanisme de la langue.» Il en résulte «que le professeur ne doit jamais s'isoler dans sa classe ou dans son cycle», mais, en s'occupant du présent, «être conscient du passé de ses élèves et se préoccuper de leur avenir». Cela «est surtout vrai pour l'enseignement le plus difficile de tous, celui de la littérature». Dans toutes les classes, «le professeur aura soin de garnir la mémoire des élèves de leçons qui posséderont, si simples soient-elles, . . . une valeur et une vertu littéraires». En Quatrième et en Troisième, le texte d'explication ayant été bien compris, il en fera ressortir les qualités de pensée et de style, la valeur esthétique, plus tard la portée documentaire relativement à l'écrivain, à son époque, au génie de la race, mais toujours en rattachant ses appréciations «à l'examen précis des mots et des expressions» du texte. En Seconde et en Première, ces analyses seront groupées pour un même écrivain, puis pour une même période. Des rapprochements seront faits entre les différentes époques de la littérature étrangère et les principaux moments de la civilisation. On aboutira enfin à des comparaisons avec les périodes correspondantes de la littérature française.

PREMIÈRE PÉRIODE. — Les instructions donnent ensuite des observations particulières sur chaque période de l'enseignement, complétant celles des programmes de 1902.

Pour la Sixième, elles rappellent la nécessité d'enseigner la prononciation d'une façon méthodique, surtout pour l'anglais. Elles insistent sur l'utilité d'une phonétique très élémentaire en demandant au professeur de ne pas donner seulement l'exemple, mais «d'expliquer aussi à l'élève la place des organes et en particulier de la langue»; elles recommandent aussi la transcription phonétique en conseillant, pour supprimer l'obstacle de l'orthographe anglaise, d'écrire «phonétiquement au tableau noir les mots tels qu'ils se prononcent».

Les instructions prescrivent l'emploi exclusif de la langue étrangère. «L'enfant doit être habitué à comprendre directement, sans faire au préalable une traduction mentale». Il doit de même «exprimer directement ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il pense». Pour atteindre ce but, «le professeur doit s'interdire rigoureusement à lui-même l'emploi du français». Il ne doit pas tolérer non plus «qu'un seul mot de la langue maternelle soit dit par un élève».

«Le vocabulaire doit s'enseigner par intuition». Mais le verbe doit apparaître dès les premiers jours, à l'aide des mouvements du professeur et des élèves. La série est recommandée comme «un excellent exercice».

Le paragraphe consacré à la grammaire dans les programmes de 1902 est ici repris et développé. Les nouvelles instructions, comme les anciennes, insistent sur «l'importance capitale de la grammaire» et recommandent de la faire pénétrer dans les jeunes intelligences

«par insinuation», en faisant d'abord employer les formes, puis en groupant les formes analogues et en faisant déduire la règle des exemples. Afin que cet enseignement puisse se donner en langue étrangère, les professeurs d'allemand sont invités à employer les termes latins (*substantiv* etc. —).

Les programmes de 1902 n'indiquaient pas l'ordre dans lequel les connaissances grammaticales devaient être acquises. Les instructions de 1908 comblent cette lacune; pour la Sixième, les notions à enseigner comprennent en allemand: la déclinaison du substantif, de l'adjectif et des pronoms; le nom de temps, la date, les prépositions qui gouvernent tantôt l'accusatif et tantôt le datif; enfin, la construction. En anglais: le genre, la formation du pluriel, les restes de déclinaison (*who, whose, whom*), les adjectifs et pronoms démonstratifs *this* (*one*), *that* (*one*), les pronoms relatifs, l'emploi du génitif saxon et de *of*, la conjugaison interrogative et négative, *at* et *to*, *in* et *into*. Dans les deux langues: le comparatif et le superlatif, les formes du présent et du passé. Le futur est réservé à la Cinquième, car «il n'est pas mauvais que dans les deux langues germaniques l'élève s'habitue à employer le présent pour le futur».

Les instructions donnent ensuite quelques indications sur l'emploi de l'image, «qui doit être pendue au mur et non être entre les mains des élèves», afin «qu'ils aient tous l'œil fixé sur le tableau». La description doit s'en faire méthodiquement, en interrogeant les élèves, car «c'est la faculté de parler que le professeur doit leur donner et entretenir chez eux».

Pour que l'élève garde tous ces éléments, mots et notions de grammaire, et puisse les repasser, il y a deux moyens: le cahier et le livre. Les instructions donnent la préférence au cahier en théorie, à condition qu'il soit minutieusement corrigé, mais reconnaissent que, dans la pratique, il est impossible au professeur d'assumer cette tâche. On emploiera donc un livre «dont le texte contient les matières apprises», sans pour cela s'astreindre à suivre l'ordre même du livre. Mais «la classe doit être faite le livre fermé»; le texte lu «ne doit être qu'un résumé de ce qui a été fait en classe, où le tableau noir a seul joué un rôle important». Ainsi se trouve précisé le rôle du livre, que les programmes de 1902 n'avaient fait qu'indiquer.

Les conseils sur les leçons et devoirs développent ce que disaient déjà les anciennes instructions: les leçons sont des textes de récitation, considérés surtout comme exercices de prononciation. Les devoirs — «il faut donner des devoirs en Sixième et en Cinquième» — doivent surtout porter sur la grammaire (phrases à mettre au pluriel, blancs à remplir, mots à mettre au cas voulu, exercices de conjugaison et de déclinaison).

Classe de Cinquième. — Les mêmes conseils s'appliquent à la classe de Cinquième. Les instructions soulignent la nécessité de consacrer

le premier trimestre à une répétition de la Sixième. Elles formulent un programme de grammaire, faisant suite à celui de Sixième: la conjugaison doit être apprise «de bout en bout, y compris en allemand le subjonctif». — «Le conditionnel, qui exigera des phrases avec deux propositions au moins, fournira l'occasion d'exercices plus difficiles de construction». Enfin, il faudra faire apprendre à l'élève les verbes forts les plus usités et «le familiariser avec la plupart des prépositions».

Deuxième Période (Classes de Quatrième et de Troisième). — Les instructions de 1908, comme celles de 1902, indiquent le caractère particulier de la seconde période qui «a pour exercice principal la lecture et comme moyen principal d'enseignement le livre». Mais elles insistent avec force sur la nécessité de ménager la transition entre les deux périodes, d'avancer avec lenteur, de combattre l'imprécision et l'incorrection qui résultent d'un contact trop fréquent et trop prématuré avec le livre «par de fréquentes revisions, un constant souci de la correction, une grande prudence dans l'emploi des procédés nouveaux».

Les programmes de 1902 contenaient quelques mots sur l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et sur la lecture. Les instructions de 1908 ne parlent que de la lecture. Tout d'abord, elles s'élèvent contre une fausse interprétation des instructions antérieures qui recommandaient de faire connaître non seulement la langue étrangère, mais encore le pays étranger. Cela ne veut pas dire qu'il faille parler géographie et statistique. «Ce n'est pas aux professeurs de langues qu'il appartient d'enseigner la géographie. Le pays étranger, dont doit parler le maître, ce sont ses habitants dans leur milieu, avec leur manière de penser et de sentir, toutes choses que décrivent avec talent les nouvellistes, et ce sont avant tout des nouvelles dont il faut se servir».

La méthode d'explication est ensuite précisée. Le texte doit être commenté uniquement dans la langue étrangère; le professeur insistera sur les mots, les formes, les tournures que les élèves doivent retenir. Pour vérifier si le texte a été compris, «il n'y a qu'un seul moyen de faire le contrôle, c'est d'inviter un ou plusieurs élèves à reproduire le texte en français». L'usage de la langue maternelle est ainsi admis, mais seulement comme moyen de contrôle.

Les programmes de 1902 laissaient au professeur la latitude «de faire de temps en temps des traductions écrites (thèmes et versions)». Les nouvelles instructions ne parlent, au sujet des exercices écrits, que de devoirs de grammaire «qui se rapprocheront de ceux qu'on a donnés dans la période précédente» et de devoirs «qui conduiront peu à peu aux narrations», mais dont la matière «aura toujours fait l'objet d'une conversation en classe».

Les observations générales avaient montré la nécessité et la

méthode de l'enseignement littéraire. C'est dans cette période qu'il doit commencer «à préoccuper le maître», tout en gardant «un caractère extrêmement élémentaire». — «Il s'y réduit en somme à la pénétration, à la compréhension aussi complète que possible, d'un certain nombre de textes littéraires soigneusement gradués et groupés».

Il s'agit de faire sentir à l'élève par lui-même les beautés d'un texte, de lui faire connaître un écrivain par le contact avec ses œuvres, et les instructions font remarquer que c'est toujours la même méthode «qui supprime les intermédiaires, enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par des textes».

Troisième Période (Seconde et Première). — C'est peut-être dans cette partie que les nouvelles instructions diffèrent le plus des anciennes. Pour les autres classes, elles ne faisaient que préciser et développer. Ici, elles apportent des éléments nouveaux. Les progammes de 1902 disaient: «Les lectures prennent peu à peu [dans cette période] un caractère plus didactique». Les instructions de 1908 disent»: Les lectures ... auront un caractère nettement littéraire». Les programmes de 1902 demandaient d'initier l'élève «à la vie, la civilisation, l'histoire et la littérature du peuple étranger», conseillaient des lectures et des exposés sur «les arts industriels, les grandes découvertes, la géographie, les voies de communication, les beaux arts, l'histoire littéraire». Les nouvelles instructions ne parlent que des lectures littéraires: poésie lyrique, œuvres dramatiques, nouvelles, romans, etc., et demandent que le professeur ne se contente pas de faire connaître les grands écrivains étrangers par de courts fragments détachés, mais «s'applique à faire étudier dans son ensemble au moins une œuvre ou un texte étendu» d'un ou deux d'entre eux.

Enfin, les instructions de 1908 innovent encore en donnant la première place à la version, «l'exercice qui pourra le mieux dans les diverses sections de Première et de Seconde donner à la connaissance de la langue et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu'ils ne sauraient acquérir autrement». La version sera un complément de l'éducation littéraire, si le professeur s'efforce toujours de montrer l'union de la pensée et de l'expression. De plus, «il attachera une importance particulière non seulement à la précision de la traduction, mais à sa bonne tenue littéraire».

Cette brève analyse pourra suffire à donner une idée de l'importance des nouvelles instructions. Elles consacrent le principe de la méthode directe, mais repoussent toute exagération et apportent plusieurs correctifs.

Certains avaient cru que les nouvelles méthodes conduisaient à donner un enseignement purement oral, qu'il suffisait de parler et de faire parler. Les résultats de ces «parlottes» étaient déplorables. Les instructions écartent des interprétations aussi dangereuses et apportent

trois précisions nécessaires: l'enseignement écrit doit toujours accompagner l'enseignement oral; la grammaire a une importance capitale et doit être enseignée suivant un plan méthodique; il faut donner des devoirs dès la Sixième.

D'autre part, si la méthode directe est maintenue strictement dans la première période, l'emploi de la langue maternelle est recommandé comme moyen de contrôle à partir de la Quatrième, et la version devient l'exercice principal des classes du second cycle.

Enfin, pour répondre aux reproches d'empirisme et d'utilitarisme qui étaient faits aux nouvelles méthodes, les instructions insistent particulièrement sur l'enseignement littéraire et montrent comment les études de langues vivantes doivent y aboutir.

On peut encore discuter le principe et les applications de la méthode directe. On peut trouver que certains conseils ne sont donnés ici que d'une manière trop générale. Quoi qu'il en soit, ces instructions précisent le caractère de l'enseignement des langues vivantes en France et méritent à ce titre de retenir l'attention.

Paris. G. Delobel.

* * *

Wie ohne zweifel auch unsere leser, sind wir unserem geschätzten mitarbeiter, herrn Delobel, professor am Lycée Voltaire, dankbar für die rasche mitteilung und sachverständige besprechung der neuen anweisungen. Das strenge festhalten an der direkten methode kann auch uns nur mit lebhafter genugtuung erfüllen. Die betonung der wichtigkeit des grammatischen verständnisses und des schriftlichen gebrauchs wie die hervorhebung *der litteratur im eigentlichen sinne* gegenüber der fachlitteratur entspricht gleichfalls der theorie wie der praxis der deutschen reformer. Wenn endlich der übersetzung in die muttersprache eine amtliche empfehlung zu teil wird, so ist auch das nicht die absage an die deutsche reform, die manche unserer gegner, nach langer erfahrung zu urteilen, ja wohl darin sehen werden. Walters verhalten in dieser frage auf dem kölner neuphilologentag (1904) war keine „bekehrung"; und es mag noch einmal festgestellt werden, daß auch die vielberufene und oft falsch zitirte stelle in der broschüre *Der sprachunterricht muß umkehren!* wie folgt lautet: „Das übersetzen *in fremde sprachen* ist eine kunst, welche die schule nichts angeht." Ob die her-übersetzung das „einzige mittel der kontrolle" des textverständnisses bildet, das ist freilich eine frage für sich. Das bequemste mittel ist sie auch nach unserer ansicht, nicht aber das einzige, und durchaus kein sicheres mittel. Nicht allein, daß die vom schüler vorgebrachte übersetzung vielleicht nur entlehntes gut ist: man kann auch sehr wohl wort für wort, satz für satz, periode für periode selber in die muttersprache zu übertragen im stande sein, ohne daß der text — worauf es ja allein ankommt — wirklich nach form und inhalt *verstanden* wäre. Hier also haben wir unsere bedenken!

D. red.



NEUPHILOLOGISCHE VORLESUNGEN AN DEN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN AUSZERHALB PREUSZENS VOM SOMMERSEMESTER 1901 BIS ZUM WINTERSEMESTER 1905/06 INKL.

B. *Anglistische vorlesungen.*

Zur einführung. Einführung in das studium der neueren philologie [diese ein weiteres gebiet umfassende vorlesung wurde von einem anglisten gehalten] (M. 5). — Einführung in das studium der englischen philologie (F. 3; M. 3). — Zur einführung in das wissenschaftliche studium des englischen: Gotisch-altenglische übungen für anfänger (W. 1/2). — Einführung in das studium der englischen sprache und litteratur (F. 4/5). — Enzyklopädie der englischen philologie (E. 5/6; L. 5/6). — Überblick über die geschichte der englischen sprache und litteratur (F. 5/6).

Ältere germanische dialekte. An dieser stelle seien nur die von anglisten gehaltenen vorlesungen über dieses thema angeführt. Einführung in die gotische grammatik (E. 1). — Gotische übungen (E. 3/4), [für anfänger] (M. 2/3, 5/6). — Gotisch für anfänger zur einführung in die historische grammatik (W. 4). — Lektüre von liedern der *Edda* [im anglistischen seminar!] (M. 3/4). — [Mittelenglische und] altfriesische übungen [seminar] (E. 4).

Altenglische texte. Einführung ins altenglische [angelsächsische] (F. 2; G. 2, 5; H. 1/2, 4/5; J. 1, 3). — Einführung ins alt- [und mittel-] englische (W. 5). — Altenglisch für anfänger (G. 3/4; M. 5/6; W. 3/4). — Altenglische übungen (E. 4/5; M. 2/3, 5; [nach Wülkers *Lesebuch*] (L. 2/3, 3, 3/4, 5/6). — Altgotische texte für anfänger (W. 2/3). — Leichtere angelsächsische texte (F. 4). — Alt- [und mittel-] englische übungen für anfänger (M. 1, 2, 3/4, 4; R. 3). — Erklärung schwieriger alt- [und mittel-] englischer texte (M. 3, 4/5). — Schwierige altenglische stücke (F. 5; G. 1). — Lektüre ausgewählter abschnitte aus Kluges *Angelsächsischem lesebuch* (F. 5/6). — Erklärung altenglischer dichtung (H. 5). — Kleinere altenglische dichtungen (W. 3/4). — Erklärung ausgewählter stücke aus der geistlichen dichtung der angelsachsen (G. 2/3); aus der weltlichen dichtung der angelsachsen (G. 4/5). — Erklärung von stücken der deutschen heldensage im angelsächsischen [seminar] (L. 4/5, 5). — Altenglische übungen [lyrik und heldensage] (H. 2). — Altenglische übungen [seminar] (E. 1—5/6; J. 5; R. 4).

Erklärung der ältesten altenglischen sprachdenkmäler und einführung in die altenglische grammatik (E. 2/3); die ältesten englischen texte (M. 5/6).

Beowulf (H. 3/4; J. 3/4; M. 1, 1/2, 3; R. 2; [seminar] F. 3/4; R. 5/6; S. 5/6; W. 2/3). — Kursorisches lesen des *Beowulfliedes* (L. 1/2, 4). — Beowulfs kampf mit dem drachen [seminar] (M. 4; S. 2; W. 5/6).

— [Geschichte der altenglischen litteratur und] interpretation des *Beowulf* (T. 4).

Cynewulfs *Elene* (G. 5/6; H. 3; [seminar] J. 1/2, L. 1; S. 4).

Altenglische grammatik. Altenglische (angelsächsische) grammatik (E. 1; H. 5/6; L. 2/3). — Sprache [und litteratur] der angelsachsen (S. 1/2, 5/6). — Altenglische grammatik [und lektüre] F. 5; G. 1; [mit übungen] (H. 2,3). — Altenglische grammatik [und litteratur] mit interpretation ausgewählter texte nach Kluges *Angelsächsischem lesebuch* (F. 1). — Historische grammatik der englischen sprache. I. Angelsächsisch (L. 5). — Lautlehre des alt- [und mittel-] englischen (G. 4/5).

Altenglische litteraturgeschichte. Geschichte der englischen litteratur im mittelalter (J. 2/3). — Altenglische litteraturgeschichte (E. 3/4: G. 4; H. 4; L. 2/3, 5; M. 3; R. 1, 5/6; W. 1; [vom anfang des 12. jahrhunderts bis zum ausgang des 15.] (L. 3); [und metrik] mit lektüre ausgewählter stücke (F. 2/3). — [Sprache und] litteratur der angelsachsen (S. 1/2, 5/6). — Die weltliche dichtung der angelsachsen mit erklärung ausgewählter stücke (G. 1/2). — Geschichte der altenglischen litteratur und interpretation des *Beowulf* (T. 4).

Mittelenglische texte. Außer den unter den „altenglischen texten“ bereits erwähnten übungen, die sich auch über das mittelenglische erstrecken, sind zu erwähnen: Einführung in das mittelenglische (F. 2/3; H. 3; T. 4). — Mittelenglisch für jüngere semester [seminar] (G. 1/2). — Mittelenglische übungen für anfänger (J. 5). — Mittelenglisch [nach Kluges *Mittelenglischem lesebuch*] (F. 5/6); [nach Zupitza-Schippers *Übungsbuche*] (S. 4). — Mittelenglische [und altfriesische] übungen [seminar] (E. 4). — Kursorische lektüre mittelenglischer texte (R. 3/4). — Mittelenglische übungen (F. 3; H. 3/4; S. 3); [seminar] (F. 4/5; J. 2/3, 3, 4/5; M. 2/3).

Arthurtexte [seminar] (M. 1).

Chaucer (F. 4; G. 5/6). — Einführung in die sprache Chaucers, interpretation des prologs der *Canterbury Tales* (S. 2). — Einleitung in das studium Chaucers nebst ausgewählten stücken des dichters (L. 5). — Chaucerübungen für anfänger (M. 3/4, 4, 5) [seminar] (M. 2). — Chaucers leben und werke (R. 2, 2/3). — Chaucers werke, sprache und verskunst (T. 5). — Chaucers leben und werke, mit interpretationen (J. 5/6); nebst erklärung ausgewählter abschnitte (E. 5). — Chaucers leben und werke, sprache und verskunst, mit erklärung ausgewählter stellen (F. 1/2; G. 2/3). — Erklärung von Chaucers *Canterbury Tales* (H. 1/2, 4/5). — Erklärung von Chaucers prolog der *Canterbury Tales* (W. 3). — Chaucers *Nonnes Preestes Tale* [seminar] (W. 4/5).

Tale of Gamelyn (R. 3).

Havelok (H. 1; L. 3; W. 1); [seminar] (J. 1; R. 1/2, 2; S. 1, 5).

King Horn (H. 4).

Laurence Minots historisch-politische lieder (H. 2).

Mittelenglische grammatik. Geschichte der englischen sprache

vom 11. jahrhundert an (L. 5/6). — Laut- und formenlehre des mittel- und neuenglischen (G. 1/2).

Mittelenglische litteraturgeschichte (s. auch altenglische litteraturgeschichte). Geschichte der englischen litteratur von der normannischen eroberung bis zum zeitalter Elisabeths (G. 3); bis zur renaissance (H. 5); bis zur erfindung der buchdruckerkunst (S. 2); von 1066—1350 (L. 4). — Geschichte der mittelenglischen litteratur bis Chaucer (H. 2).

Neuenglische litteraturgeschichte. Prevailing currents of Modern English literature (F. 1). — Geschichte des englischen dramas (G. 3; S. 2); [bis Shakespeare] (E. 4/5). — Der englische roman (S. 3). — *The history of English Prose* (H. 4). — *English Letter-writers* (H. 1/2). — Litteratur Englands im 16. jahrhundert (S. 2/3); [mit ausschluß des dramas] (F. 5). — Geschichte der englischen litteratur im zeitalter der Elisabeth (G. 1/2); im zeitalter Shakespeares (E. 1/2; F. 2; G. 2). — Litterarhistorische übungen über das bürgerliche drama zu Shakespeares zeit [seminar] (J. 5/6). — *John Lyly and Euphuism* [seminar] (H. 2). — Geschichte der englischen litteratur von Shakespeares tod bis 1832 (L. 5/6); im 17. jahrhundert (S. 3/4); im 17. und 18. jahrhundert (W. 1/2); von Milton bis Pope (M. 1/2). — Milton und das zeitalter der puritanischen revolution (H. 2/3). — Geschichte der englischen litteratur im 18. jahrhundert (J. 5). — Alexander Pope und seine zeit (S. 4). — Geschichte der englischen litteratur in der zweiten hälfte des 18. jahrhunderts (S. 4/5). — Übungen über die dichtnng des 18. jahrhunderts [seminar] (F. 3). — Geschichte der englischen litteratur von Pope bis Byron (M. 2). — *Dr. Johnson and his circle* (H. 5/6) [dazu lektüre aus Boswells *Johnson*]. — Die *Lake School* (H. 2; L. 5). — Geschichte der englischen litteratur im 19. jahrhundert (S. 1, 5). — Charakterbilder aus der englischen litteratur des 19. jahrhunderts (M. 4/5). — *The English Poets of the XIX*[th] *century* (G. 3). — *Prose-writers of the XIX*[th] *century* [Carlyle, Ruskin usw.] (G. 1/2). — Litterarhistorische übungen über ausgewählte dichtungen des 19. jahrhunderts [Rossetti, Morris, Swinburne] nach Herrig-Förster (W. 5). — Litterarhistorische übungen im seminar [Keats] (H. 3/4; W. 1/2); [Byron] (H. 4). — Erwachen der romantik in England (M. 2/3). — Geschichte der englischen romantik I (M. 3/4), II [Die zeit von Byron und Shelley] (M. 4). — Die englische romantik (F. 3). — Übungen zur englischen romantik (W. 4). — Geschichte der englischen dichtung von 1830—1890 (W. 4). — Die hauptströmungen der englischen litteratur seit 1830 (W. 4/5). — *From Walter Scott to Rudyard Kipling* (F. 2/3). — Überblick der englischen dichtung im zeitalter der königin Victoria, mit proben (L. 2). — Übersicht über die englische litteratur im zeitalter der königin Victoria (M. 5/6). — *Poets of the Victorian Age* (G. 1). — *Victorian Novelists* (L. 2/3). — *Some aspects of Victorian Literature* (H. 2/3); *More aspects of Victorian Literature* (H. 3). —

Tennyson and contemporary poets (L. 5/6). — *English Poets of the latter half of the 19th century* (G. 4). — *Some recent English novels and their authors* (G. 5). — *Living English authors* (J. 5/6). — *English Literature of the present day* (F. 5/6). — Moderne englische romanlitteratur (M. 1/2).

Englische und amerikanische humoristen (T. 4/5). — Erklärung neuenglischer dichtungen [amerikanische litteratur] (H. 5/6). — Longfellow und die amerikanische litteratur mit interpretation von *Evangeline* (M. 2/3). — *Evangeline* und die amerikanische litteratur (M. 2).

Forgeries in English Literature (H. 3/4).

Geschichte der schottischen sprache und litteratur mit erklärung ausgewählter dichtungen von Robert Burns (F. 1).

Einzelne schriftsteller. Shakespeare (M. 3/4). — Einführung in das studium Shakespeares (L. 2, 3/4). — Shakespeares leben und werke (J. 3; L. 4/5; S. 4/5). — Das leben und die werke Shakespeares nebst interpretation des *Hamlet* (T. 3). — Shakespeares *Julius Zäsar* mit einleitung über Shakespeares leben und werke (R. 2/3). — Erklärung von Shakespeares *Macbeth* mit einleitung in das studium des dichters (G. 3/4). — Die sprache Shakespeares mit erklärung eines dramas (G. 3). — Shakespeares meistertragödien [*Hamlet, Othello, Lear*] (M. 5/6). — Interpretation ausgewählter Shakespeare-stücke (M. 4). — Shakespeares *Hamlet* (F. 4); *oral and written exercises based on Shakespeare's Hamlet* (W. 2). — *King Henry IV.*, Part I (F. 3/4). — *Macbeth* (R. 4). — *Macbeth* und *Othello* (T. 4). — *Merchant of Venice* (S. 1/2; W. 3/4). — *A Midsummer-Night's Dream* (J. 4/5). — *Richard II.* [seminar] (J. 2). — *Romeo and Juliet* [seminar] (M. 1/2). — *Tempest* [seminar] (H. 1/2, 5; [in der ausgabe von Wagner] L. 4; [Hoops, *Englische textbibliothek*] R. 1). — Skakespeares *Poems* [seminar] (F. 1/2). — *Readings on Shakespeare* hsg. von Hengesbach (M. 2, 2/3).

Spensers *The Faery Queene* [seminar] (L. 1/2).

Buckinghams *The Rehearsal* und Fieldings *Tom Thumb* (H. 2/3). — *The Rehearsal* [seminar] (R. 4/5).

John Dryden [in englischer sprache] (H. 4/5).

Miltons dichtungen [seminar] (F. 2/3). — *Paradise Lost* [seminar] (S. 2/3). — Litterarhistorische übungen über Milton [seminar] (J. 3/4).

Pope and Swift (H. 5).

Boswells *Johnson* (H. 5/6).

Fieldings leben und werke (R. 4/5). — *Tom Thumb* [hsg. von Lindner] (R. 3); mit Buckinghams *Rehearsal* (H. 2/3).

Goldsmiths *She stoops to conquer* (J. 4).

Burns (G. 3; [seminar] F. 5/6); Burns' leben und dichtungen (E. 3); *Life and works with translation from selected poems* (L. 3/4).

Byron (J. 1; L. 4/5); Byrons leben und werke, nebst erklärung ausgewählter dichtungen (L. 1); *Childe Harold* (H. 1).

Byron und Shelley [leben und werke] (T. 2); [mit interpretation ausgewählter abschnitte aus ihren werken] (G. 2).

Byron, Shelley und Keats [mit lektüre ausgewählter dichtungen] F. 4/5).

Coleridge, *Poems* (L. 4).

Essays from De Quincey ed. by Fowler (M. 3/4).

Sir Walter Scotts leben und werke, besonders *The Lay of the Last Minstrel* (R. 4); *Lady of the Lake* (L. 1) [seminar] (R. 2/3). —

Sheridans leben und werke (R. 5/6); [mit besonderer berücksichtigung der *Rivals*] (R. 1/2).

Ausgewählte dichtungen von Bobert Browning [seminar] (W. 3).

Bulwer, *The Lady of Lyons* (L. 5/6).

Dickens, *Christmas Carol* (S. 1); *Sketches* (J. 3/4; L. 1, 4).

Conan Doyle, *White Company* (L. 5).

Hamilton Fyfe, *The World's Progress* (M. 1).

Hardy's *West-of-England Novels. Selected Book: Return of the Native; Literary History of the Series* (L. 3/4).

W. Irving, *The Life and Voyages of Christopher Columbus* (M. 1).

Kiplings *Light that failed* (L. 4).

Longfellow (L. 4/5); auswahl aus seinen dichtungen (L. 5/6).

Macaulay, *State of England in 1685* (M. 1/2).

Stevenson, *Treasure Island* (L. 4).

Tennyson [seminar] (H. 3); *Life and works* (L. 1/2); ausgewählte gedichte [proseminar] (L. 1/2); *Enoch Arden* und kleinere stücke [seminar] (L. 5).

Thackerays *Esmond* (L. 4/5); *Pendennis* [proseminar] (L. 1/2).

English Prose from Mandeville to Ruskin by W. Peacock (M. 5). — *English Songs and Ballads by Crosland* (M. 5). — *London Old and New*, hsg. von Klapperich (M. 5).

Readings from some poets of the XIXth century (M. 3/4, 4).

Recitations from modern English poets, with comments (F. 3/4).

Phonetik. Allgemeine phonetik mit besonderer berücksichtigung des deutschen, englischen und französischen (W. 2). — Die menschliche stimme und sprache artikulatorisch-akustisch betrachtet [elementarphonetik] (W. 4/5). — Theorie der englischen aussprache (G. 1). — Englische phonetik (E. 3/4). — Englische aussprache nach Sweets *Elementarbuch des gesprochenen englisch* (J. 5). — *Sweet's Primer of Spoken English and Lloyd's Northern English* [seminar] (F. 1). — Aussprache und schreibung des neuenglischen [auf historisch-phonetischer grundlage dargestellt] (F. 3; W. 5). — Englische ausspracheübungen (H. 1, 4/5). — Übersetzungsübungen und phonetische übungen [seminar] (G. 1/2). — Phonetische und sprachhistorische übungen [seminar] (M. 5). — Neuenglische sprechübungen unter zugrundelegung von Dowdens *Shakespeare Primer* (W. 1).

Außerdem wurden an den meisten universitäten regelmäßig in jedem semester aussprache- und sprechübungen abgehalten; doch fehlt auch hier wiederum in den vorlesungsverzeichnissen jede nähere angabe.

Grammatik. Geschichte der englischen sprache (M. 1, 1/2, 4/5 [I], 5 [II]; T. 2/3]. — Überblick über die geschichte der englischen sprache und litteratur (F. 5/6). — Historische grammatik der englischen sprache (E. 4; F. 3/4; J. 1/2, 4 [I], 2, 4/5 [II. Mittelenglische und neuenglische lautlehre; flexionslehre]; L. 2, 3/4 [I], 4 [II]; S. 3 [I. phonetische einleitung und vokalismus], 3/4 [II. konsonantismus und formenlehre]; W. 2/3 [I. lautlehre], 3 [II. flexionslehre], 5/6 [I. einleitung und konsonantismus]. — Ausgewählte abschnitte aus der geschichtlichen englischen grammatik (E. 3, R. 3/4). — Historische grammatik des neuenglischen (G. 2/3, 5; T. 4/5). — Neuenglische grammatik (F. 1/2, G. 4/5). — Geschichte der altenglischen vokale im mittelenglischen und neuenglischen (W. 3/4). — Geschichtliche englische lautlehre (E. 2). — Historische formenlehre der englischen sprache (J. 5/6). — Englische formenlehre (G. 3/4, 5/6). — Geschichte der englischen flexionen (M. 5/6). — Das englische verbum (R. 4/5). — Englische formen- und wortbildungslehre (T. 1, 3/4). — Historische englische syntax (L. 1, 1/2, 4/5; [seminar] H. 5/6). — Ausgewählte kapitel der historischen syntax der englischen sprache (W. 4) [seminar] S. 3/4). — Ausgewählte kapitel der historischen syntax des englischen zeitworts [seminar] (S. 4/5). — Englische syntax (G. 4; H. 1; T. 5/6). — Ausgewählte kapitel aus der neuenglischen syntax [seminar] (G. 4/5). — Neuenglische syntax mit besonderer berücksichtigung Shakespeares (T. 1/2). — Wiederholung der neuenglischen syntax (F. 3/4).

Die lehnwörter des englischen (M. 2). — Grundzüge der englischen etymologie (H. 4). — Etymologische übungen [seminar] (H. 1; W. 3). — Etymologisch-kulturhistorische übungen [seminar] (H. 4/5).

Übungen über ältere englische dialekte [seminar] (F. 4).

Paläographische übungen [seminar] (E. 4/5).

Orthographie. Die neuenglische orthographie (G. 4).

Metrik. Englische metrik (G. 4/5; L. 3/4; S. 4/5).

Geschichte. Geschichte der englischen see- und kolonialmacht (F. 3).

Volkskunde, realien usw. Englische landeskunde (F. 1/2, 2, 4 [in anlehnung an den englischen sittenroman], 4/5 [erziehungswesen in England], 5 [unter zugrundelegung von Escotts *English Polity*]; S. 1—5/6). — Modernes kulturleben in England (M. 4). — *Pictures of Life and Scenery in Great Britain* (G. 2/3). — *England, from a social, political, and religious point of view* (G. 3/4). — *English Customs and Sports* (G. 4/5). — *English Life and Manners* (L. 1). — *The British Colonies* (S. 4). — *The Teaching of Modern Languages in Great Britain* (G. 5/6). — Neuenglische sprechübungen über realien unter leitung des anglistischen professors (W. 1/2).

Kattowitz. M. Goldschmidt.

JAHRESBERICHT DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BREMEN.

Auch das abgeschlossene XII. vereinsjahr (1907/08) darf als ein jahr ruhiger entwickelung bezeichnet werden.

Der in der ersten sitzung vom 6. november 1907 gewählte vorstand setzte sich zusammen aus den herren:

prof. Blume, erster vorsitzender;
dr. Hohrmann, zweiter vorsitzender;
dr. Röhrs, schriftwart;
dr. Otto, kassenwart.

Die mitgliederzahl hob sich durch aufnahme der herren dr. Cornelius (O. R.), Reuter (R. D.), Jürgensmann (Rg.), Maas (N. G.), Th. Schmidt (R. D.) auf 58.

Leider haben wir den verlust eines treuen vereinsmitgliedes, des herrn prof. dr. Sattler zu beklagen, der uns am 25. september 1908 im alter von 81 jahren durch den tod entrissen wurde. Der verstorbene, der sich um die englische philologie durch herausgabe eines großen englischen wörterbuches sowie anderer kleiner arbeiten verdient gemacht hat, hat alle zeit, so lange es ihm seine kräfte erlaubten, an den bestrebungen des vereins regen anteil genommen. Sein andenken wird bei uns in ehren bleiben.

Im berichtsjahr fanden zehn sitzungen statt, an denen folgende herren vorträge hielten:

9. oktober 1907: dr. Carstens. Neues über die schlacht bei Sedan.

6. november: dr. Nieschlag. Über die *Nuits* des Alfred de Musset.

4. dezember: dr. Hartnacke. Esperanto und die schule.

15. januar 1908: prof. Blume. *Impressions d'un voyage dans la France centrale. 1e partie.*

5. februar: prof. Blume. Dasselbe thema. *2e partie.* (Mit zahlreichen lichtbildern.)

4. märz: dr. Röhrs. Streifzüge durch die historische syntax des französischen.

8. april: prof. Cosack. Seltsame übersetzungskünste. (Übersetzung von Sarcey, *Siège de Paris*, bei Reclam.)

6. mai: prof. Dietz. Referat über die Sieperschen und Dörrschen thesen.

17. juni: dir. Walter (Frankfurt a. M.). Plaudereien über methodische fragen.

1. juli: prof. Blume. Bericht über den XIII. deutschen neuphilologentag.

Außerdem hielt am 22. januar 1908 im auftrage des vereins M. Louvrier einen öffentlichen französischen vortrag über *La vie à Paris* mit zahlreichen lichtbildern, und am 28. august erfreute uns Miss Heepe, London, durch den künstlerischen vortrag englischer ge-

dichte und prosastücke. Durch vermittelung des vereins haben außerdem etwa 1000 schüler und schülerinnen die englischen rezitationen derselben dame genießen können.

Mit dem vorstande des hiesigen kaufmännischen vereins *Union* wurde, zunächst auf ein jahr, der vertrag geschlossen, daß die mitglieder des vereins zu den sechs von der *Union* veranstalteten fremdsprachlichen vorträgen freien zutritt haben, gegen zahlung eines pauschalbeitrages von 50 mark.

Auf der XIII. tagung des neuphilologentages (8.—11. juni 1908 in Hannover) war der verein offiziell vertreten durch die herren prof. Blume und prof. Dietz.

Am 6. juli 1908 hat der verein bei der senatskommission für das unterrichtswesen eine eingabe gemacht betr. erhöhung des zurzeit 2000 mark betragenden stipendienfonds für auslandsreisen, die durch die erheblich gestiegene zahl der neuphilologen gerechtfertigt erscheint.

Bremen. W. Röhrs.

EINE GESELLSCHAFT ZUR REFORM DER ENGLISCHEN SCHREIBUNG.

An versuchen, die englische orthographie zu reformiren, hat es bekanntlich nicht gefehlt, auch nicht an solchen, die von berufenen fachleuten gemeinsam unternommen wurden. Zu anfang der achtziger jahre des vorigen jahrhunderts bestanden *Spelling Reform Associations* in England wie in Amerika, und im jubiläumsjahre Darwins ist die erinnerung wohl am platze, daß der ersteren auch der große naturforscher als *vice-president* angehörte, wenn er auch nur als *supporter and well-wisher* des unternehmens betrachtet sein wollte. Auch die englische *Philological Society* als solche hat sich um die einführung orthographischer reformen bemüht. Alles dies ohne merkbaren erfolg.

Nachdem in den letzten jahren besonders in Amerika eifrig gearbeitet worden ist, kommt nun die ankündigung einer neubegründeten *Simplified Spelling Society*, der man angesichts der ausgezeichneten vertretung eine ersprießliche wirksamkeit nicht nur wünschen, sondern auch prophezeien möchte. Als vorsitzender zeichnet der unermüdliche cambridger anglist, professor Skeat. Die vizepräsidenten verteilen sich auf England und Amerika, wie die namen das zeigen: Henry Bradley, James W. Bright, Andrew Carnegie, Frederick J. Furnivall, Thomas R. Lounsbury, Thomas J. Macnamara, Sir James A. H. Murray, Sir William Ramsay. Auch der ausschuß weist tüchtige namen auf: William Archer, F. J. Furnivall, Henry Frank Heath, H. Stanley Jevons, Gilbert Murray, A. S. Napier, A. W. Pollard, J. S. Westlake, H. C. K. Wyld. Schriftführer ist W. Archer; *Hon. Treasurer*: dr. Furnivall; *Corresponding Sec.*: W. W. Skeat, M. A. Das bureau befindet sich 44, Great Russell Street, London, W. C.

Der zweck der gesellschaft ist die beförderung eines besseren verständnisses für die geschichte der englischen schreibung; die empfehlung der allmählichen einführung von reformen zur beseitigung der orthographischen schwierigkeiten für kinder und ausländer; endlich die schaffung einer organisation für lehrer und andere leute, die sich dieser schwierigkeiten bewußt sind. Die mitgliedschaft setzt nur grundsätzliches einverständnis voraus. Der jährliche beitrag beläuft sich auf mindestens 1*s.* Lebenslängliche mitgliedschaft wird durch die einmalige zahlung von mindestens 12*s.* erworben. Die mitglieder erhalten alle veröffentlichungen der gesellschaft unberechnet und portofrei.

Dem aufruf liegen außer dem formular zur anmeldung abzüge von prof. Skeats eröffnungsrede sowie verschiedenen aufsätzen bei, die von dem amerikanischen kartellverein, dem *Simplified Spelling Board,* in den jahren 1906 und 1908 ausgegeben worden sind.

Marburg. W. Viëtor.

BESPRECHUNGEN.

Fernand Baldensperger, *Gœthe en France. Étude de littérature comparée.* Paris, Hachette. 1904. 392 s. Fr. 7,50.

Fernand Baldensperger, *Bibliographie critique de «Gœthe en France».* Paris. Hachette. 1907. X + 251 s. Fr. 7,50.

Wir lernen unser eigenes wesen besser verstehen, wenn wir uns in dem urteile fremder unbefangen spiegeln. Dasselbe gilt von den geistigen heroen unseres volkes, in denen wir die verkörperung und potenzirung der „volksseele" anerkennen; und wenn es auch zweifellos richtig ist, daß man, um den dichter zu verstehen, in dichters lande gehen muß, so ist es für das verständnis des gewaltigen, von dem dieses wort stammt, sicher auch von größtem werte, zu sehen, welche seiten seines wesens in einem bestimmten *fremden* lande besonders interessirt haben und verstanden worden sind. Und so wird eine prüfung des bildes, das das französische volk sich im laufe eines jahrhunderts von Goethe gemacht hat, zugleich unser verständnis Goethes und unsere erkenntnis des französischen nationalgeistes fördern können.

Einer, der die gabe besitzt, den genius zu gaste zu laden, hat sich der wahrhaft kulturfördernden aufgabe unterzogen, die geschichte der einwirkungen Goethes auf das französische geistesleben zu schreiben: J. Baldensperger, professor an der universität Lyon, der schon durch seine biographie G. Kellers einen glänzenden befähigungsnachweis geführt hat.

Das umfangreiche buch *Gœthe en France* ist — um dies vorauszuschicken — ein denkmal ungeheuren gelehrtenfleißes, wie er nur bei hoher begeisterung für den gegenstand verständlich ist; denn die fast 1900 nummern umfassende *Bibliographie critique*, die diesen namen mit recht trägt, beweist allein schon, daß der verfasser keine mühe gescheut hat, um seines stoffes herr zu werden, und manche öde strecke weges tapfer zurückgelegt hat, weil sein ziel ihm groß und würdig genug erschien und seine liebe zu Goethe wie ein nie erlöschender leitstern über ihm stand. Sein buch ist aber nicht bloß ein neuer beleg für Goethes wort, daß lust und liebe die fittige zu großen taten

sind, sondern es bietet auch einen trefflichen fingerzeig für die methode, nach der man künftig wird weiterarbeiten müssen, wenn man die kulturellen wechselwirkungen zwischen Deutschland und Frankreich erforschen will: Süpfle und Rossel haben noch den mut gehabt, eine ganze geschichte des litterarischen einflusses Deutschlands auf Frankreich zu schreiben (Rossel hat sogar die *beiderseitige* beeinflussung darzustellen gesucht); daß dergleichen bemühungen stückwerk bleiben *müssen*, ist bei der fülle des stoffes selbstverständlich. Wirklich abschließende ergebnisse wird man nur erzielen, wenn man sich zur arbeitsteilung entschließt und die meisterschaft in der beschränkung sucht.

Es ist mir eine freude zu bekennen, daß ich die arbeit Baldenspergers in der tat meisterhaft finde. Das einzige, was ich vielleicht anders wünschen möchte, das einzige zugleich, was mich hindert, von dem mir bekannten liebenswürdigen gelehrten die erlaubnis zur übersetzung seines buches nachzusuchen, ist die tatsache, daß es doch ein wenig zu gelehrt geschrieben ist, um für den weiteren umkreis der gebildeten laien eine zugleich angenehme und nutzbringende lektüre zu bilden. Der verf. hat zwar, um sein buch zu entlasten, die anmerkungen in einen besonderen band, die schon genannte *Bibliographie critique*, verwiesen. Aber er wendet sich doch an kenner, an ziemlich intime kenner der litteratur beider länder, und so wird er auch bei seinen landsleuten schwerlich die genugtuung bekommen, sein buch auf dem tische aller für ästhetische dinge interessirten leute vorzufinden. Dazu ist es zu gründlich. Doch soll damit nicht gesagt sein, daß es trocken und langweilig sei; aber man tut doch gut, manches kapitel zwei- oder dreimal zu lesen, wenn man alle anspielungen verstehen und in ihrer tragweite würdigen will.

In der einleitung betont der verf. mit recht, daß er bei der einteilung seines buches von *chronologischen* gesichtspunkten habe ausgehen können; denn der einfluß Goethes auf Frankreich habe sich so abgespielt, daß immer eine seite seines wesens in einer bestimmten periode eine dominirende wirkung ausgeübt habe, so daß z. b. lange zeit Goethe für die masse der französischen leser in erster linie, ja fast einzig, der *auteur de Werther* war, während in einem genau erkennbaren zeitpunkte die bezeichnung *auteur de Faust* jenen titel ablöst. Die nähere betrachtung des ersten teiles, *l'auteur de Werther*, möge zeigen, wie Baldensperger seiner aufgabe gerecht wird. Dieser erste teil zerfällt — wie jeder der drei folgenden — in vier kapitel. Im ersten (*têtes froides et âmes sensibles*) wird die verschiedenartige aufnahme gezeigt, die kritik und laienwelt dem *Werther* in Frankreich zu verschiedenen zeiten bereitet haben. Die *têtes froides* haben beim erscheinen der ersten übersetzungen allerlei zu tadeln: mangel an handlung, schlechte zeichnung der charaktere, vor allem aber die freundschaft Werthers mit Albert und seine genügsamkeit, seinen verzicht trotz des starken eindrucks, den er auf Lotte macht. Sein selbst-

mord dagegen wird von La Harpe gerühmt und im *Mercure de France* (1788) als eine moralische sühnetat gerechtfertigt. Die bürgerliche laienwelt, die *âmes sensibles*, verschlingen das buch kritiklos, und der Wertherkultus nimmt rasch einen gewaltigen umfang an: die Rousseauschwärmer, die individualistischen feinde der gesellschaft, die durch die sozialen und politischen verhältnisse enttäuschten fühlen sich ihm verwandt; zahlreiche nachahmungen finden sich rasch ein, die bühne zeigt Werther und Lotte in ihrer bekannten tracht, und der blaue frack und die stulpenstiefel werden auch in Frankreich mode. Mme de Staël, die schon als mädchen ihre große freundschaft für Rousseau litterarisch betätigt hatte, schafft in *Delphine* ein seitenstück zu *Werther*. Selbst Napoleon entzieht sich nicht der allgemeinen zeitströmung, er liest *Werther* siebenmal und schreibt ihn mit in die erste reihe der liste der romane, die er nach Ägypten mitnimmt. In der restaurationszeit (kap. II) ändert sich das bild: zwar gibt es noch sehr viele freunde des buches, und männer wie Ch. Nodier bleiben dem Werthertum ihr leben lang verfallen. Aber das bestreben, das alte Frankreich so gut wie möglich zu restauriren, die zerstörenden, staatsfeindlichen ideen von 1789 in vergessenheit zu bringen, die religion wieder in den gemütern wurzel fassen zu lassen, macht sich geltend: die kritik tadelt jetzt die antisozialen tendenzen im *Werther*, die vielen selbstmorde werden ihm zur last gelegt, und seine lektüre wird wie ein schädliches narkotikum verdammt. Nodiers Wertherstimmung ist christlich gefärbt, er rühmt die klöster als heimat der vom glücke enterbten, und Chateaubriand macht sich ausdrücklich anheischig, im *René* eine art *Anti-Werther* zu schaffen. Der verf. zeigt in einem glücklichen vergleich beider bücher, wie Chateaubriand trotz dieser absicht doch selber ein stück Werther ist, und er nennt *René* einen christlichen Werther. Ich würde ihn noch lieber den katholischen Werther nennen, weil er die weltflucht hinter klostermauern empfiehlt. Auch die *Valérie* der frau v. Krüdner, der *Oberman* von Etienne de Sénancour und der *Adolphe* von Benjamin Constant sind nach Baldensperger zweige vom gleichen baume wie Werther, und er sagt von ihnen: *Les cadets de W. aiment leur tristesse, comme ils aiment leur inaction et l'idée que leur cas est à peu près unique, au moins exceptionnel et d'une rareté flatteuse pour un jeune orgueil* (s. 48). Zu den christlichen und sozialen bedenken gesellen sich, je mehr mit der restauration wieder der klassische stil bevorzugt wird, von neuem die ästhetischen vorwürfe: ein kritiker empfiehlt als titel *les Sottises du jeune W.*, und 1817 wird im *Théâtre des variétés* sogar eine plumpe parodie aufgeführt, die viel zulauf hat. Aber auch Goethe selbst hatte sich inzwischen bedeutend gewandelt. Das erfahren — vielfach zu ihrer großen enttäuschung — die zahlreichen franzosen, die ihn in Weimar besuchen. Im dritten kapitel werden die eindrücke und anregungen, die Goethe hierbei empfängt und hervorruft, geschildert:

Ch. de Villiers, Mme de Staël, B. Constant, Napoleon treten besonders hervor, und trotz der „fast symbolischen“ bedeutung des zusammentreffens Goethes mit letzterem urteilt Baldensperger ganz richtig, daß Napoleon Goethe schwerlich verstanden habe, da er zwei jahre später das buch der frau von Staël (*de l'Allemagne*) wie ein majestätsverbrechen behandelt hat. Aber die anderen besucher haben desto mehr profitirt, und sie sorgen später dafür, daß Goethe aufhört, in Frankreich bloß der *auteur de Werther* zu sein. Vorderhand allerdings machten die übersetzungen von *Hermann und Dorothea, W. Meister* und den *Wahlverwandtschaften* nicht viel eindruck, und der pseudoklassizismus beherrschte die restaurationszeit auf der ganzen linie. Doch schon keimt eine neue zeit, und die propheten dieses neuen geistes, die Quinet, Musset, Lamartine, Janin, Sainte-Beuve, die im tastenden suchen nach neuen idealen sich unverstanden und einsam fühlen, finden in *Werther* wiederum eine verwandte seele und bereiten ihm in Frankreich eine dritte blüteperiode. *Le mal du siècle* überschreibt Baldensperger das vierte kapitel, und er schildert diesen zustand der jungen generation u. a. mit den worten Quinets: *C'était ... le contraire de la lassitude et de la satiété. C'était plutôt une aveugle impatience de vivre, une attente fiévreuse, une ambition prématurée d'avenir, une sorte d'enivrement de la pensée renaissante, une soif effrénée de l'âme après le désert de l'Empire. Tout cela joint à un désir consumant de produire, de créer, de faire quelque chose, au milieu d'un monde vide encore* (s. 73). Viele einzelheiten in den werken der jungen romantik, z. b. selbst solche beiläufigkeiten, wie die urteile über den walzertanz, erinnern an *Werther*; brief- und ichromane nehmen wieder die liebe eines jünglings zu der frau seines freundes zum gegenstande, aber mehr noch wirkt jetzt (wie z. b. in Vignys *Chatterton*) das bild des unverstandenen genies, *le sentiment que la société n'avait pour lui ni sympathie ni intelligence — ni véritable emploi, en somme.*

Aber auch in dieser dritten periode des Wertherkultus (um 1830), während Werther für viele geradezu der typus des *parfait amoureux* geworden ist (wie 200 jahre früher Céladon), erheben sich wieder gegner im namen der moral, und Scribe bezeichnet (in *Etre aimée ou mourir* 1835) die gefühlvollen überschwenglichkeiten geradezu als ein mittel zur verführung und die liebhaber *à la* Werther als eine neue spielart *Don Juans.* Und bald ist der *werthérisme* endgültig dahin: Stendhal gibt in *Rouge et noir* seinem helden nicht *Werther*, sondern das *Mémorial de Ste-Hélène* als lieblingslektüre in die hand, und Balzac läßt in der *Peau de chagrin* seinen vertreter der jungen streber, Rastignac, sich weidlich über *toute cette sensiblerie allemande* lustig machen. Seitdem hat *Werther* aufgehört, das lieblingsbuch einer ganzen generation zu sein.

Ich hoffe, durch diese andeutungen des inhalts gezeigt zu haben, daß hier wirklich ein tüchtiger kenner und ein tiefeindringender forscher am werke ist. In ähnlicher weise wird nun in den folgenden

abschnitten der einfluß Goethes auf Frankreich durch seine verschiedenen phasen hindurch weiterverfolgt. Ich muß es mir versagen, den weiteren gang des buches mit gleicher ausführlichkeit zu beschreiben, und begnüge mich mit den überschriften. Der zweite teil, *le poète dramatique et lyrique*, umfaßt die kapitel: 1. *La réforme dramatique*; 2. *Le lyrisme romantique*; 3. *Autour de Faust*; 4. *L'hommage du romantisme.* Es folge: Drittens: *Science et fiction* (1. *Le lendemain du romantisme*; 2. *Physiciens et naturalistes*; 3. *La rénovation philosophique*; 4. *Aux alentours du Parnasse.*) Viertens: *La personnalité de Goethe* (1. *Impassibles et compréhensifs*; 2. *L'œuvre expliquée par la vie*; 3. *La culture du moi*; 4. *Traditionalistes et intellectuels.*)

Es gewährt einen eigenen genuß, so die großen geistigen bewegungen des 19. jahrh. an sich vorüberziehen zu lassen und dabei auch in den kulturerscheinungen des fremden landes immer wieder das echo von Goethes persönlichkeit zu entdecken. Dabei ist die kenntnis und das verständnis Goethes und zugleich die ehrlichkeit bei Baldensperger so groß, daß er die mängel in dem bilde, das die verschiedenen epochen und persönlichkeiten sich von dem dichter machen, niemals verschleiert; im gegenteil, er zeigt mit wünschenswerter schärfe an einer anzahl von übersetzungen der balladen und an proben aus bearbeitungen des *Faust*, welche hindernisse schließlich doch die verschiedenheit des nationalcharakters und der inneren gesetze der beiden sprachen einem restlosen erfassen des geistes Goethes bei unseren nachbarn entgegenstellt; und besonders am *Faust* weist er nach, wie ganze epochen!, z. b. die romantik, durch ihre eigenart verhindert werden, den ganzen *Faust* zu würdigen und zu verstehen. Es ist dabei sehr dankenswert, daß Baldensperger auch die übrigen künste, vor allem musik und malerei, immer wieder in den kreis seiner beobachtungen hineinzieht. Wie unbefangen der verf. stets die unterschiede und die schranken in den künstlerischen tendenzen der beiden nachbarvölker erfaßt, mag aus dem urteil erhellen, das er am schlusse der betrachtung des *Wilhelm Meister* fällt: *Nous préférons, semble-t-il, les héros qui, munis dès l'origine d'un caractère et d'une psychologie donnés, agissent conformément à ces tendances, alors que les Allemands trouvent plaisir à voir évoluer devant eux un personnage en quête de sa vraie individualité, et qui se met en route, à travers la vie, à la recherche de son* MOI *définitif et de sa vocation véritable.*

In der umfangreichen *Conclusion* hebt Baldensperger noch einmal die bedeutung Goethes für Frankreich bis zur gegenwart hervor. Er zeigt, daß die großen massen ihm zwar immer fern gestanden haben, daß dagegen die „besten seiner zeit“ auch in Frankreich von ihm mächtig beeinflußt worden sind, und daß insbesondere die art, wie Goethe für jedes seiner kunstwerke die gesetze nicht von äußeren regeln hernimmt, sondern sie aus dem inneren wesen, aus der „natur“ des kunstwerks fließen läßt, vorbildlich geworden ist für das moderne

kunstschaffen auf *allen* gebieten. In einer geistvollen parallele stellt er schließlich Goethe und V. Hugo einander gegenüber, und während er selbst Goethe die palme reicht, begreift er doch, warum V. Hugo die massen ganz anders fortreißt als jener. Beiden völkern, den deutschen und den franzosen, läßt er volle gerechtigkeit widerfahren, und er schließt mit der gewißheit, daß das moderne Deutschland sich an der hand Goethes hindurchfinden werde durch seine heutigen und künftigen krisen, denn — so wendet er ein wort Goethes, das eigentlich den franzosen gegolten hat — *ils sont placés à un degré si élevé dans la perspective de l'histoire du monde que l'Esprit ne peut aucunement être étouffé chez eux.*

Ich schließe mit dem wunsche, daß es dem so rüstig schaffenden verfasser, der nach menschlicher berechnung noch einige jahrzehnte vor sich hat, vergönnt sein möge, noch ein paar ähnlich bedeutende bücher zu schreiben und das verständnis für deutsches denken und dichten, wofür in Frankreich noch manches geschehen muß, weiter in so liebevoller und sachkundiger weise zu fördern wie in seinem *Gottfried Keller* und dem vorliegenden werke.

Steglitz. WILLIBALD KLATT.

The Gruno Series I. BURNETT, *Little Lord Fauntleroy.* Annotated by L. P. H. EYKMAN and C. J. VOORTMAN, Teachers of English at Amsterdam. Second Edition. Groningen, P. Noordhoff. 1904. 244 s. *f.* 1,50.

The Gruno Series III. *That Winter Night, and other Stories.* Herausgeber und verlag wie oben. 1903. 220 s. *f.* 1,50.

The Gruno Series IV. MONTGOMERY, *Misunderstood.* Desgl. 1904. 204 s. *f.* 1,50.

Diese ausgaben sollen dem in holländischen schulen immer stärker auftretenden bedürfnisse nach ausgaben mit fremdsprachigen anmerkungen nachkommen. Sie geben ungekürzte erzählungen. Das bestreben der herausgeber, in den worterklärungen — die sich am fuße der seiten befinden — den fehler zu vermeiden, ein schwieriges wort durch ein anderes ebenso unbekanntes zu ersetzen, ist, soweit ich sehe, überall geglückt. Bei einigen wörtern wird auch das bild zur erklärung zu hilfe genommen. Die bücher empfehlen sich durch ihre tadellose ausstattung.

Breslau. Dr. CURT REICHEL.



VERMISCHTES.

DIE FRANZÖSISCHEN HOMOGRAMME.

In der *Grande Encyclopédie* (Paris, Lamirault) wird zu dem wort *homonyme* treffend bemerkt: *Dans les langues dérivées, les homonymes sont en quelque sorte le contraire des doublets; aussi les a-t-on nommés mots à dérivation convergente* (bei dem wort *doublet* heißt es: *on les appelle aussi mots à dérivation divergente*). Denn während man unter homonymen meist wörter verschiedenen stammes versteht, die in der aussprache (zum teil auch in der schreibung) übereinstimmen, sind die dubletten wörter gleichen stammes, deren orthographie stets und deren aussprache mit wenigen ausnahmen verschieden ist. Diese ausnahmen, zu denen *dessein* und *dessin, appas* und *appât, compter* und *conter* gehören, und deren jüngere formen nichts weiter sind als orthographische zur äußerlichen unterscheidung verschiedener bedeutungen desselben wortes geschaffene varietäten, geprägt zu einer zeit, wo das bewußtsein von ihrer identität nicht mehr oder noch nicht vorhanden war, nehmen wegen ihres gleichlauts eine mittelstellung zwischen homonymen und dubletten ein. Wir können sie am besten mit dem ausdruck „homonyme dubletten“ bezeichnen, der freilich nach dem gesagten eine *contradictio in adjecto* ist. Einen anderen gegensatz zu den homonymen bilden die homogramme, wenn wir dieses wort in der engeren bedeutung nehmen, die ihm *Littré* gibt: *mots qui, s'écrivant de la même manière, se prononcent différemment, par exemple: le président et ils président,* während wörter mit gleicher schreibung *und* aussprache sowohl homonyme als homogramme genannt werden können. Da die letzteren nun allgemein zu den homonymen gerechnet werden, will ich mich im folgenden darauf beschränken, die homogramme *κατ' ἐξοχήν* zusammenzustellen, die, so viel mir bekannt ist, noch nirgends im zusammenhang behandelt sind.

Vor allem kommen hier drei fälle in betracht:

1. die verschiedene aussprache der endung *ent* bei substantiven und adjektiven einerseits und in der 3. pers. plur. präs. andererseits

2. die verbalformen auf *ions* (1. pers. plur. präs. konj. und impf. ind.), von verben auf *ter* und der plural von substantiven mit *tion*.

3. die endungen *asse* und *isse*, deren vokal bei substantiven kurz, bei verben (im impf. konj.) gedehnt ist.

Bei allen drei kategorien sind wörter gleichen und wörter verschiedenen stammes zu unterscheiden.

1, a: *affluent* zuströmend, *un affluent* ein nebenfluß — *ils affluent* sie strömen zu,
le confluent der zusammenfluß — *ils confluent* sie fließen zusammen,
influent einflußreich — *ils influent* sie wirken ein,
coïncident kongruent — *ils coïncident* sie fallen zusammen,
convergent konvergent — *ils convergent* sie konvergiren,
divergent divergirend — *ils divergent* sie divergiren,
excellent ausgezeichnet — *ils excellent* sie zeichnen sich aus,
émergent hervortretend — *ils émergent* sie tauchen auf,
un expédient ein auskunftsmittel — *ils expédient* sie befördern,
négligent nachlässig — *ils négligent* sie vernachlässigen,
le président der vorsitzende — *ils président* sie führen den vorsitz,
le résident der ministerresident (gesandte) — *ils résident* sie wohnen,
violent heftig — *ils violent* sie verletzen.

1, b: *content* zufrieden — *ils content* sie erzählen.
le couvent das kloster — *elles couvent* sie brüten,
évident augenscheinlich — *ils évident* sie weiden aus,
le ferment das gärungsmittel — *ils ferment* sie schließen,
le parent der verwandte — *ils parent* sie schmücken, sie wehren ab.

Dazu: *il pressent* er ahnt — *ils pressent* sie drängen.

2, a: *les acceptions* die bedeutungen — *nous acceptions* wir nahmen an,
les exceptions die ausnahmen — *nous exceptions* wir nahmen aus,
les adoptions die adoptirungen — *nous adoptions* wir nahmen an,
les affections die zuneigungen — *nous affections* wir hatten vorliebe,
les infections die ansteckungen — *nous infections* wir steckten an,
les attentions die aufmerksamkeiten — *nous attentions* wir machten einen anschlag,
les intentions die absichten — *nous intentions* wir strengten an,
les désertions die desertionen — *nous désertions* wir desertirten,
les dictions die redeweisen — *nous dictions* wir diktirten,
les exécutions die hinrichtungen — *nous exécutions* wir führten aus,
les persécutions die verfolgungen — *nous persécutions* wir verfolgten,
les exemptions die ausnahmen — *nous exemptions* wir nahmen aus,
les injections die einspritzungen — *nous injections* wir spritzten ein,
les objections die einwände — *nous objections* wir wandten ein,
les inspections die aufsichten — *nous inspections* wir beaufsichtigten,
les inventions die erfindungen — *nous inventions* wir erfanden,
les notions die begriffe — *nous notions* wir notirten,
les relations die berichte — *nous relations* wir berichteten.

2, b: *les rations* die rationen — *nous rations* wir fehlten (trafen nicht),
les portions die portionen — *nous portions* wir trugen,
les contentions die anstrengungen — *nous contentions* wir befriedigten.
Dazu: *les oignons* die zwiebeln — *nous oignons* wir salben.
3, a: *la filasse* das werg — *que je filasse* daß ich spann,
la liasse das bündel — *que je liasse* daß ich band,
la crevasse der spalt — *que je crevasse* daß ich barst,
la bâtisse der bau — *que je bâtisse* daß ich baute.
3, b: *la cognasse* die wilde quitte — *que je cognasse* daß ich einschlug.

Hierzu kommen noch einige wortformen, bei denen in dem einen falle ein buchstabe lautet, ein anderer verstummt.

le fils der sohn — *les fils* die fäden, drähte,
bis a) *da capo*, b) braun,
le lis die lilie (außer in *fleur de lis*) — *je lis* ich lese,
la vis die schraube — *je vis* a) ich lebe, b) ich sah,
un as ein aß — *tu as* du hast,
hélas ach! — *tu hélas* du riefst an,
las a) kurz für *hélas*, b) müde,
le sens der sinn (außer in *bon sens*, *sens commun* und *sens dessus, dessous*), *Sens* (stadt) — *je sens* ich fühle,
le consens die einwilligung — *je consens* ich willige ein,
sus auf! (*en sus* noch dazu, darüber) — *je sus* ich erfuhr,
le papas der pope — *les papas* die väter,
l'est der osten — *il est* er ist,
le transit der zwischenhandel — *et transit* er erstarrt, erstarrte,
subit plötzlich — *il subit* er erlitt,
le but der zweck — *il but* er trank,
le lacs die schlinge, der strick — *les lacs* die seen,
cric (interjektion) — *le cric* die winde,
fier stolz — *se fier* vertrauen,
hier a) gestern, b) einrammen,
un reporter (meist *reporteur* gesprochen) — *reporter* wieder zurückbringen.

Von fällen, in denen das eine wort ein eigennamen ist, seien noch genannt:

le Lot (nebenfluß der Garonne) — *le lot* das los.
Agis (name spartanischer könige) — *tu agis* du handelst,
Durer (maler) — *durer* dauern,
Guise (orts- und familienname) — *la guise* (mit stummem *u*) die art und weise.

Endlich will ich noch zwei wörter erwähnen, deren vokale verschiedene quantität haben:

la manne (ā) das manna — *la manne* der weidenkorb,
sur (ŭ) auf — *sur* (ū) sauer.

Nach Quiehl und Plattner sind auch *le bois* und *je bois* ver-

schieden auszusprechen. — *Nous allions, vous alliez* a) von *aller* (zweisilbig), b) von *allier* (dreisilbig). Ebenso verhalten sich die entsprechenden formen von *parer* und *parier*, *colorer* und *colorier*.

Zum schluß verweise ich auf die hübschen beispiele zu den homogrammen, die Plattner in § 37 seiner *Ausführlichen grammatik der französischen sprache* unter dem titel *Aussprachescherze* zusammengestellt hat.

Marburg. W. SCHUMANN.

DIE AUSSICHTEN DER NEUPHILOLOGEN IN PREUSZEN.

Nach dem *Kunze-kalender* für das schuljahr 1907 sind in der zeit vom 1. mai 1906 (exkl.) bis 1. mai 1907 (inkl.) an preußischen knabenschulen 589 und nach dem kalender für 1908 vom 1. mai 1907 (exkl.) bis 1. mai 1908 (inkl.) 584 oberlehrer neu angestellt worden. Der rückgang in den neuanstellungen erklärt sich aus der geringen zahl von pensionirungen, die im schuljahr 1907/8 erfolgt sind: 52 gegen 123 im vorhergehenden jahre, und dieser rückgang wiederum durch die hoffnung auf die gehaltsaufbesserung, die das laufende schuljahr den preußischen oberlehrern bringen soll. Von den neuangestellten oberlehrern des schuljahres 1906/7 hatten 106 die lehrbefähigung für religion und hebräisch, 81 für latein und griechisch, 158 für französisch und englisch, 118 für mathematik, 44 für naturwissenschaften, 81 für geschichte und deutsch, 1 für landwirtschaft; die lehrbefähigungen der im schuljahre 1907/8 angestellten oberlehrer verteilen sich entsprechend folgendermaßen: 96, 76, 153, 133, 47, 79. Der prozentsatz der angestellten neuphilologen, der in den schuljahren 1904/5 und 1905/6 29,5 % betragen hat, ist im jahre 1906/7 auf 26,8 % und 1907/8 auf 26,2 % gesunken, während das bedürfnis nach mathematikern und naturwissenschaftlern andauernd gestiegen ist. Unter den 187 kandidaten, die am 1. mai 1908 anstellungsfähig waren, befanden sich 25 neuphilologen (13,4 %), unter den 644 probanden 158 (24,5 %), unter den 831 seminarmitgliedern 206 (24,8 %), insgesamt also 389, die bis zum 1. april 1910 zum größten teile anstellungsfähig geworden sein werden. Da im schuljahre 1908/9 infolge der größeren zahl der pensionirungen auch die zahl der neuanstellungen bedeutend zunehmen muß, infolge der neuordnung des höheren mädchenschulwesens auch der bedarf an akademischen lehrkräften für die höheren mädchenschulen gestiegen ist, so wird der junge nachwuchs, der das neuphilologische staatsexamen bereits bestanden hat oder demnächst bestehen wird, immer noch auf sofortige anstellung nach erlangter anstellungsfähigkeit rechnen können.

Unter den 8154 professoren und oberlehrern, die der *Kunze* von 1908 aufzählt, sind 2276 klassische philologen (27,9 %) und 1743 neuphilologen (21,4 %). Im schuljahre 1906 betrug der prozentsatz 30,5 bzw. 20,58. Je mehr der alte stamm ausscheiden wird, um so höher wird auch der prozentsatz der neuphilologen werden. Unter den 3992

oberlehrern sind 733 klassische philologen (18,4 %) und 1068 neuphilologen (26,8 %). Unter den 465 direktoren der vollanstalten hatten 26 die lehrbefähigung für religion und hebräisch, 271 für latein und griechisch, 60 für französisch und englisch, 51 für mathematik, 11 für naturwissenschaften, 46 für deutsch, geschichte und erdkunde; unter die 182 direktoren der nichtvollanstalten verteilten sich diese lehrbefähigungen wie folgt: 10, 45, 63, 29, 14, 21. Die klassischen philologen, die noch vor zwei jahren die absolute mehrheit unter den direktorstellen hatten (51,4 %), sind jetzt mit 316 stellen auf 48,8 % herabgesunken, die neuphilologen mit 123 stellen auf 19 % gestiegen (vor zwei jahren: 17 %). Allmählich werden also auch hier die aussichten für neuphilologen günstiger, wie sich vor allem bei einer prüfung der lehrbefähigung der neuangestellten direktoren zeigt. Unter den 115 professoren und oberlehrern, die vom 1. mai 1906 exkl. bis zum 1. mai 1908 inkl. zu direktoren bzw. leitern höherer knabenschulen in Preußen ernannt worden sind, hatten 5 die lehrbefähigung für religion und hebräisch, 40 für latein und griechisch, 35 für französisch und englisch, 16 für mathematik, 4 für naturwissenschaften, 15 für geschichte und deutsch. Zu schultechnischen mitgliedern der provinzialschulkollegien sind in diesen zwei jahren 3 professoren und oberlehrer ernannt worden (2 klassische philologen, 1 neuphilologe); außerdem verwaltet noch ein direktor (neuphilologe) kommissarisch eine solche stelle. Zum provinzialschulrat ist ein direktor mit der lehrbefähigung im lateinischen und griechischen befördert worden, ein anderer klassisch-philologischer direktor ist als oberschulrat ins „ausland“ gegangen, ein direktor mit der lehrbefähigung für geschichte und deutsch zur übernahme des amtes eines stadtschulrats ausgeschieden.

Kattowitz. M. GOLDSCHMIDT.

EIN DEUTSCHES INSTITUT FÜR AUSLÄNDER.

Ein seitenstück zu dem von prof. dr. Schweitzer in Paris ins leben gerufenen französischen instituts für ausländer (vgl. das letzte oktoberheft 1908 der *N. Spr.*, s. 384), ist jetzt auch in Deutschland, und zwar in Göttingen, im entstehen begriffen. Durch die munifizenz des herrn geheimrats v. Böttinger in Elberfeld sind die mittel bereit gestellt worden, dort ein von der universität unabhängiges *Studienhaus für ausländer* einzurichten. Der zweck des instituts ist, durch weitgehendste auskunftserteilung den interessen der akademischen jugend des in- und auslandes zu dienen und zugleich den in Göttingen studirenden ausländern das einleben in deutsche verhältnisse zu erleichtern und ihnen deutsche kultur zu vermitteln. Die akademische auskunftsstelle, die auch mit einer entsprechenden bücherei versehen werden soll, wird, wie wir einer rheinischen zeitung entnehmen, vor allem über deutsche universitäten und technische hochschulen, ihre

einrichtungen und ziele, den unterrichtsbetrieb, die zulassung und erwerbung des doktorgrades usw. auskunft geben. Ferner werden deutsche sprachkurse eingerichtet werden, um den ausländern eine schnelle und gründliche erlernung der deutschen sprache zu ermöglichen. Durch vorträge und exkursionen sollen die fremden studirenden mit deutschen einrichtungen, deutscher art bekannt gemacht und in das deutsche geistesleben eingeführt werden. In dem studienhaus wird auch der verein der angloamerikanischen studenten, der in Göttingen schon seit vielen dezennien besteht, besondere klubräume erhalten. Die geschäftliche leitung des instituts liegt in den händen eines aus vier herren, dem geheimrat v. Böttinger und den professoren Cramer, Klein und Morsbach bestehenden vorstandes. Diesem steht ein beirat zur seite, welchem der universitätskurator, der oberbürgermeister und neun professoren angehören.

Frankfurt a. M. W. GROTE.

EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU 19.

Phonopädagogische rubrik. IV.

86002. *The second lesson* . .	aus der	
86003. *The third lesson* . .	*Grammatica* . .	PADOVANI.
86005. *The fifth lesson* . .	*inglese*	

Pathé Frères-walze; fr. 2,15; 7, 9.

Fräulein Pia Padovani, lehrerin der englischen sprache an der *Università commerciale Luigi Bocconi*, Mailand, veröffentlichte 1904 eine *Novissima grammatica per lo studio della lingua inglese ad uso degli insegnanti e alunni delle scuole italiane, corredata da numerose illustrazioni, con razionale applicazione del fonografo per la corretta pronuncia di tutti i vocaboli contenuti nel volume.* Torino, G. Gallizio, 1904, lire 4,50, 21 × 14,5, II + 308 s., mehrere fig., 4 tafeln. Diese *Novissima grammatica* scheint einen gewissen erfolg erreicht zu haben. Es handelt sich jedoch nur um eine sich auf das deduktive verfahren stützende grammatik ältester art.

Die für den unterricht von fräulein Padovani notwendigen aufnahmen sind im ganzen 30 und enthalten za. 3500 vokabeln. Mit den walzen erhält man den gedruckten text jeder lektion auf einem losen blatt. Die italienische übersetzung begleitet stets den englischen text. Man läßt die walzen mit einer geschwindigkeit von 150 drehungen in der minute spielen, indem man das blatt vor den augen hat. Ist eine lektion ungefähr zehnmal in dieser weise durchgearbeitet worden, so legt man das blatt beiseite und läßt wieder die walze za. zehnmal spielen. Zu meinen zwecken habe ich mir drei walzen (enthaltend die II., III. und V. lektion) angeschafft, die ich nachstehend rezensire. Ich möchte gleich bemerken, daß es sich um keine minutiöse darstellung von noch minutiöseren details handelt, deren resultat langeweile und ärger für den schreibenden sowie für den leser ist. Ich

strebe vielmehr danach, dem leser einen großzügigen überblick über die guten und schlechten eigenschaften vorliegender aufnahmen zu gewähren. Dieses prinzip wird übrigens von mir in derartigen rezensionen stets verfolgt.

Die vokale sowie die halbvokale lassen in der wiedergabe nichts zu wünschen übrig, was übrigens sogar bei mittelmäßigen aufnahmen der fall ist. Die an- und inlautenden konsonanten sind im allgemeinen wenn nicht besonders gut, doch deutlich wiedergegeben. Nur in manchen wörtern kann man sie nicht wieder erkennen, z. b. bei *those, to whisper* ist es wirklich schwer, wenn nicht unmöglich, das *th* sowie das *s* zu entziffern.

Die auslautenden okklusiven hört man nur bei manchen wörtern. In den wörtern *to jump, to pout* u. a. ist kein auslautender konsonant wahrnehmbar, dagegen wird die auslautende halbokklusive *ch*, wie in den wörtern *to preach, reach* u. a. vorzüglich wiedergegeben. Durchaus mangelhaft ist die wiedergabe der auslautenden frikativen, z. b. bei *to cough, to laugh, he calls, to dress, to fix, fifth, health* ist weder das *f* noch das *s* sowie das *th* zu hören. Das *sch* kann man dagegen ohne schwierigkeit erkennen.

Einige solche fehler lassen sich jedoch mit ein bißchen mehr aufmerksamkeit bei den aufnahmen beseitigen. Als beweis möchte ich u. a. auf die Edison-walzen der *International Correspondence Schools*, Scranton, Pa. und auf die sprachplatte (32 cm durchmesser), deren sich die deutsche Grammophon-gesellschaft als einführung in ihren auxetophon-konzerten bedient, hinweisen. Auch mir ist es ohne schwierigkeit gelungen, manche auslautende konsonanten mittels des phonographen aufzunehmen. Die schlechte wiedergabe der auslautenden konsonanten kann verhängnisvoll nicht nur für die betreffenden aufnahmen, sondern überhaupt für das ganze sprechmaschinenwesen werden. Wer oberflächlich urteilt, kann leicht die eigentümlichen fehler einer bestimmten aufnahme auf das ganze aufnahmeverfahren übertragen. Wäre es nicht in jeder hinsicht zweckmäßiger, daß der verfasser einer phonographischen methode die walzen oder platten genau prüfte und in einem besonderen, leicht sichtbaren anhang die sich regelmäßig wiederholenden mängel in der wiedergabe aufzählte — ungefähr wie ich sie bereits oben aufgezählt habe — und erklärte? Es würde sich also um eine art autokritik handeln, die vom wissenschaftlichen standpunkt aus den wert der betreffenden methode und aufnahmen nicht im geringsten schmälern würde.

Prioritätsfragen sind immer heikel. Trotzdem kann ich die äußerung „. . . die verfasserin war die erste, den phonographen im unterricht zu benutzen . . .“ (vorwort in der grammatik sowie auf den prospekten) nicht unberücksichtigt lassen. Die Scranton Schools benutzen schon seit 1903, vielleicht sogar länger, den phonographen systematisch und als teil bestimmter sprachlehrmethoden. Vielleicht ist fräulein Padovani die erste in Italien gewesen, einen derartigen gedanken in

wirklichkeit umzusetzen. Jedenfalls haben die verfasserin der *Novissima grammatica* und wir zahlreiche gründe, uns über die verwendung der sprechmaschine in vorliegendem lehrbuch zu freuen: fräulein Padovani, weil sie den erfolg ihrer methode nur dieser mechanischen mitarbeiterin verdankt; wir, weil dadurch ein neuer, glänzender beweis geliefert ist in bezug auf die wichtige rolle, die die sprechmaschine im neusprachlichen unterricht spielen kann.

Marburg a. L. G. PANCONCELLI-CALZIA.

INTERNATIONALER NEUSPRACHLERKONGRESS IN PARIS (14.—17. APRIL 1909).

Die *Société des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement public* veranstaltet vom 14.—17. april d. j. einen internationalen kongress in den räumen der Sorbonne in Paris. In der 1. abteilung werden fragen behandelt, die sich auf die vorbildung der neusprachlichen lehrer in Frankreich und anderen ländern beziehen, und zwar 1. die litterarische und philosophische, 2. die philologische, 3. die berufliche vorbildung. Die 2. abteilung beschäftigt sich mit fragen bzgl. der lehrpläne und unterrichtsmethoden in Frankreich und anderen ländern, und zwar 1. dem grammatischen lehrplan und der verteilung der grammatik auf die einzelnen unterrichtsperioden, 2. der behandlung des verbums. Der 3. abteilung fallen fragen zu, die den neusprachlichen unterricht außerhalb der schule und nach der schulzeit in Frankreich und anderen ländern betreffen, und zwar die fragen 1. nach mitteln, die den schülern das erlernen der lebenden sprachen außer dem regelmäßigen unterricht erleichtern können, 2. nach mitteln, die zur erhaltung und entwickelung der in der niederen oder höheren schule erworbenen kenntnisse dienen, 3. nach mitteln, die den studenten und professoren ihr studium der lebenden sprachen erleichtern können.

Alles zur mitteilung bestimmte muß sich auf die fragen des vorstehenden programmes beziehen. Die verfasser dürfen sich ihrer muttersprache bedienen. Der genaue titel ist vor dem 15. februar bei herrn Delobel, prof. am Lycée Voltaire, *Secrétaire général du Congrès*, 33, rue Jacob, Paris, anzumelden. Die abhandlungen müssen dem sekretariat vor dem 10. märz zugehen. Sie werden in den *Verhandlungen* des kongresses gedruckt.

Der mitgliedsbeitrag beläuft sich auf 10 fr. Die mitgliedskarte berechtigt 1. zur teilnahme an allen sitzungen sowie an den verschiedenen empfängen, 2. zum empfang der verhandlungen, 3. zu den materiellen vergünstigungen, die der ausschuß vermitteln wird. Anmeldungen sind unter einsendung des beitrags an herrn Dupré, prof am Lycée Montaigne, *Trésorier du Congrès*, 52, Boulevard de Vaugirard, Paris, zu richten.

Wir hoffen, daß der kongreß auch von deutscher seite rege beteiligung findet. W. V.

METHODISCHES VON EINER AMERIKANISCHEN NEUPHILOLOGENVERSAMMLUNG.

Bei der 14. jahresversammlung der *Central Division* der *Modern Language Association of America* (28.—30. dezember 1908) war die vierte sitzung den auf die förderung des unterrichts bezüglichen fragen gewidmet. Folgende themata standen auf der tagesordnung. *Englisch*: 1. Fortsetzung früherer verhandlungen über das *Undergraduate Curriculum* in englischer litteratur; 2. ein beliebiger anderer gegenstand nach wahl der sektion. — *Germanische sprachen*: 1. Die ungenügende beherrschung des gesprochenen deutsch bei studenten, die die elementarkurse in *High School-* und *College*-klassen durchlaufen haben. 2. Wie lehrt man am besten den gebrauch des konjunktivs der indirekten rede? 3. Der gebrauch verwandter wörter (*cognates*) im deutschen elementarunterricht. — *Romanische sprachen*: 1. Kritische übersicht über die gelegenheiten zum studium der romanischen sprachen in Europa und Amerika. 2. Erörterung folgender fragen: a) was ist als maximalzahl der schüler in fremdsprachlichen anfangsklassen zu betrachten? b) wie viele wöchentliche unterrichtsstunden sind vom lehrer zu fordern?

Wir würden uns freuen, wenn wir durch einen bericht in den stand gesetzt würden, über den verlauf der verhandlungen dieser sektionen später etwas mitzuteilen.[1] W. V.

PREISAUFGABE DER DIERLSCHEN STIFTUNG.

Wie uns die kanzlei der n.-ö. advokatenkammer als kuratorium der dr. Leopold Anton und Marie Dierlschen preisaufgabenstiftung zur veröffentlichung mitteilt, hat das professoren-kollegium der philosophischen fakultät an der k. k. universität in Wien nachstehendes thema als siebente philologische preisaufgabe im sinne des stiftsbriefes der genannten stiftung gewählt: „Entwickelungsgeschichte der englischen *Moral Plays*.“ Zur bewerbung werden gemäß dem stiftsbriefe nur personen zugelassen, welche das staatsbürgerrecht in den im reichsrate vertretenen königreichen und ländern besitzen. Die arbeiten, welche noch nicht veröffentlicht sein dürfen und in deutscher sprache abgefaßt sein müssen, sind in reinschrift bis längstens 1. juli 1910 bei dem dekanate der philosophischen fakultät der k. k. universität in Wien einzureichen. Für die beste lösung wird ein preis von 50 k. k. dukaten ausgeschrieben.

Näheres über die „bewerbungs-bedingnisse“ mitzuteilen ist auch die redaktion der *N. Spr.* bereit. W. V.

---

[1] Über die tagung der englischen *Mod. Lang. Ass.* in Oxford (11.—13. jan. 1909) werden wir im nächsten hefte berichten.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XVI FEBRUAR 1909 HEFT 10

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133, WEST 20th STREET.

1909

AUSGEGEBEN AM 17. FEBRUAR 1909

Die Neueren Sprachen erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von ℳ 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter ℳ 9.— portofrei direkt.

Inhalt.

Seite

Über Shakespeareübersetzungen. Von A. Schröer in Köln . . . 577

Korrekturlast und pflichtstundenzahl der neuphilologen. Von W. Geisendörfer in Frankfurt a. M. 600

BERICHTE.

Les nouvelles instructions officielles relatives à l'enseignement des Langues Vivantes en France. Von G. Delobel in Paris . . 611

Neuphilologische vorlesungen an den deutschen universitäten außerhalb Preußens vom sommersemester 1901 bis zum wintersemester 1905/06 inkl. Von M. Goldschmidt in Kattowitz 617

Jahresbericht des neuphilologischen vereins zu Bremen. Von W. Röhrs in Bremen 623

Eine gesellschaft zur reform der englischen schreibung. Von W. Viëtor in Marburg 624

BESPRECHUNGEN.

Fernand Baldensperger, *Gœthe en France. Etude de littérature comparée;* derselbe, *Bibliographie critique de «Gœthe en France».* Von Willibald Klatt in Steglitz 626

The Gruno Series I: Burnett, *Little Lord Fauntleroy* (Eykman u. Voortman); II: *That Winter Night, and other Stories;* III: Montgomery, *Misunderstood.* Von Curt Reichel in Breslau . . . 631

VERMISCHTES.

Die französischen homogramme. Von Dr. W. Schumann in Marburg 632

Die aussichten der neuphilologen in Preußen. Von M. Goldschmidt in Kattowitz 635

Ein deutsches institut für ausländer. Von W. Grote in Frankfurt a. M. 636

Experimentalphonetische rundschau 18. Von Panconcelli-Calzia in Marburg a. L. 637

Internationaler neusprachlerkongreß in Paris (14.—17. april 1909). Von W. V. 639

Preisaufgabe der Dierlschen stiftung. Von W. V. 640

getragen hat, sehen wir uns jetzt veranlaßt, darin **eine wichtige Änderung** eintreten zu lassen. **Mit dem 1. Januar 1909 wird**

Herr Universitäts-Professor

D. R. H. Grützmacher-Rostock

in die Redaktion eintreten und den **theologisch-philosophischen Teil** übernehmen, während sich

Herr Professor Dr. E. Dennert

von nun an auf den **naturwissenschaftlichen** beschränken wird.

Es liegt auf der Hand, daß diese Arbeitsteilung schon als solche für unser Blatt **von der allergrößten Bedeutung** sein wird und hoffen läßt, daß es in noch viel höherem Maße als bisher seine große Aufgabe erfüllen wird.

Eine apologetische Zeitschrift, die **von einem Naturwissenschaftler und einem Theologen** geleitet wird, ist jedenfalls ein sehr bemerkenswertes Ereignis.

Was die Person des neuen Mitleiters von **„Glauben und Wissen"** anbelangt, so werden ihm, des sind wir sicher, unsere Leser das größte Vertrauen von vornherein entgegenbringen; denn er hat durch seine bisherigen Veröffentlichungen (auch in unserem Blatt) bewiesen, daß er ein volles Verständnis für die **Nöte des modernen Menschen** hat, und daß er bereit ist, **kräftig mit Hand anzulegen an den besonderen Aufgaben unserer Zeit.** Insbesondere tritt dies darin hervor, daß **Herr Prof. D. Grützmacher** selbst aufbauend mitten in den Kämpfen um eine **modern-positive Theologie** steht. In ihnen hat er bewiesen, daß er bei allem charaktervollen Festhalten an den Grundlagen unseres Glaubens doch auch einen Sinn dafür hat, daß die Darbietung desselben sich den berechtigten Forderungen der Zeit nicht verschließen darf.

So hoffen wir, daß diese Neugestaltung Gl. u. W. zu neuem Aufschwung bringen wird. Unsere Leser aber bitten wir, uns **durch fleißiges Werben von neuen Lesern** dazu zu verhelfen, daß wir unsre große Aufgabe immer besser und immer umfassender lösen können.

Prof. Dr. E. Dennert-Godesberg. Prof. D. R. H. Grützmacher-Rostock.
Max Kielmann, Verlag in Stuttgart.

Für den Jahrgang 1909 können wir u. a. folgende interessante Aufsätze ankündigen:

Prof. Dr. von Nathusius: Der Artbegriff. — **Prof. Dr. Kowalewski:** Gedanken über den Unsterblichkeitsglauben. — **Priv.-Dozent Dr. Beyel:** Technik, Ethik und Christentum. — **Prof. Dr. Ed. König:** Die religionsgeschichtl. Bedeutung der Patriarchen. — **Prof. D. Grützmacher-**

Bücherzettel.

3 Pfennig

Marke

An die Buchhandlung von

Der Unterzeichnete bestellt:
(Verlag von Max Kielmann in Stuttgart)

fest | zur Ansicht

Betrag ist nachzunehmen — folgt per Post

Glauben und Wissen. Vom .... ab

z. Fortsetzung (vierteljährlich Mk. 1.50)

— Probeheft — gratis.
— Jahrg. 190 in Heften zum Preise von ....
— — — gebunden „ „ „ ....

Dennert, Bibel u. Naturwissenschaft. Brosch. Mk. 4.—
— — — Geb. Mk. 5.—.
— Christus und die Naturwissenschaft. Kart. Mk. 1.—.
— Haeckels Weltanschauung. Brosch. Mk. 1.50.
— Vom Sterbelager des Darwinismus. Mk. 2.—.
— — Neue Folge. Mk. 2.—.
— Die Weltanschauung des modernen Naturforschers. Brosch. Mk. 7.—.
— — Geb. Mk. 8.—.
— Ist Gott tot? Brosch. Mk. 2.—.
— — Geb. Mk. 3.—.
— Moses oder Darwin? Mk. 1.—.
— Der Darwinismus. Mk. 1.20.
— Darwinistisches Christentum. Mk. —.90.
Stiegelmann, Religiöses Leben der Hindus. Mk. —.75.
Mayer, Nietzsche. Mk. 1.—.
Strehle, Monismus. Mk. 2.—.
Oels, Der Wotanskult. Mk. —.60.
Steude, Entwicklung und Offenbarung. Mk. 1.20.
Riem, Die Sintflut. Mk. 1.—.
Teichmüller, Religiöses Wissen. Mk. 1.—.
Feine, Das Christentum Jesu. Mk. 1.20.
Weis, Kulturgeschichte. Mk. 2.—.
Steude, Die christliche Religion. Mk. 1.—.
König, Babylonische Gefangenschaft d. Bibel. Mk. 1.20.
— Religion unserer Klassiker. Mk. 1.20.
Pochhammer, Willensfreiheit. Mk. 1.20.

(Nichtgewünschtes wolle man durchstreichen.)

Genaue Adresse: ....

....

Rostock: Trennung von Religion und Wissenschaft; die religionsphilosoph. Bedeutung des Traumes; über Nietzsche. — **Prof. Dr. Dennert:** Der Darwinismus. — **D. Werner:** Ist Stofflichkeit das Wesen der Dinge? — **Prof. Dr. K. Beth:** Christentum und moderne Kultur. — **Superint. Sprenger:** Deutsche Sprachherrlichkeit im „Heliand". — **Prof. Dr. A. Mayer:** Unwillkürliche Glaubensbekenntnisse von Ungläubigen. — **Hofrat Prof. Seiling:** Goethe und Haeckel. — **Dr. med. et phil. Hauser:** Die Mimikry im Lichte neuerer Forschung. — **Dekan Wurm:** Glauben und Wissen im Buddhismus. — **Oberstabsarzt Dr. med. Froehlich:** Zufall? Eine Skizze aus dem ärztlichen Leben. — **Prof. Dr. von Ruville:** Erleuchtung und Inspiration. — **Prof. Dr. Schwarz:** Der psychophysische Parallelismus. — **F. Succo:** Musik und Christentum. — **Dr. H. Matthaei:** Die Verdeutschung der Bibel in der Sprache der Kunst. — **Prof. Dr. Schwarzkopff:** Der Philosoph Jakobi und das Problem „Glauben und Wissen". — **Geh.-Rat. Dr. Goebel:** Kepler und das Problem der Bewegung. — **Rektor Stammer:** „Ist Dogma notwendig?"

Sonst sagten noch Artikel zu: **Geh.-Rat Prof. Dr. Reinke, Prof. Dr. Grützmacher-Heidelberg, Prof. Dr. Kinzel, Dozent Lic. Dr. Bensow, Prof. Lic. Dr. Hunzinger, Prof. Girgensohn-Dorpat, Superintendent Dr. Behm, Direktor Lic. Dr. Dunkmann, Direktor Lic. Dr. Stier, Privatdozent Lic. Dr. Weber, Dozent D. Moe, Lic. Galley** u. a. m.

Aus Tausenden von glänzenden Urteilen über „Glauben und Wissen" hier nur ein kurzer Auszug:

„Ein wertvoller Stab des heutigen Christen auf der Wanderung durch so viele Probleme und Hypothesen . . ."
Das Reich.

„Wie schon früher, möchten wir auch auf den neuen Jahrgang dieser auf dem Standpunkt des biblischen Christentums stehenden Monatsschrift empfehlend hinweisen. Sie bietet viel und tritt mannhaft für die christliche Weltanschauung ein."
Missions-Magazin.

„. . . Eine vorzüglich redigierte Monatsschrift, die wir in jedes Haus hinein wünschen möchten, das mit den geistigen Bewegungen der Gegenwart Fühlung hat und noch eine Vermittlung derselben mit der christlichen Weltanschauung verlangt. Tausende von Christen jeder Richtung werden mit großer Freude sagen: Das war es, worauf wir längst gewartet haben! . . ."
Evang. Gemeindebote (Köln).

„Für den modernen Menschen unentbehrlich . . ."
Bad. Pfarrvereinsblätter.

„Wir brauchen diese Zeitschrift sehr nötig, es fehlte bisher eine volkstümliche apologetische Zeitschrift. . . . Würde sie mehr in die Kreise der noch nicht zur christlichen Erkenntnis Gekommenen aber ehrlich nach Wahrheit Suchenden hineinkommen, so würde sie gewiß viel Frucht schaffen . . ."
Der Reichsbote.

„Wer an der Verteidigung des christlichen Glaubens mitarbeiten oder die junge Generation ausrüsten helfen will, lese und empfehle diese so dringend zeitgemäße Monatsschrift."
Deutsches Adelsblatt.

„Wer über die Fragen der Weltanschauung nachdenkt und Belehrung sucht, findet sie hier in ausgezeichneter Weise."
Der Sonntagsfreund.

„Meine wärmste Anerkennung und meinen herzlichsten Dank für die vielseitige Anregung!"
Dr. R. in S. L. (Brasilien).

„Der gedankenklare, gemüterfrischende, frische, gesunde und heiligende Geist Ihrer Zeitschrift tut mir unvergleichlich wohl . . ."
Direktor Dr. P. in P.

„Ich warte immer mit großer Spannung und Ungeduld auf das neue Heft."
Frau P. M. in H.

Christliches Verlagshaus Stuttgart.

errungen sein. Spielend leicht führt also Matthias' Methode nicht zum Ziel. Wer seine Wege wandeln will, muß selber ausgerüstet sein mit bestem Rüstzeug nach wissenschaftlicher und methodischer Seite." Dr. E. Gerbert.
(Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Oktober 1908.)

„Ein besonderer Vorzug des Buches liegt meiner Ansicht nach darin, daß die Muttersprache dem Schüler nicht in der gewöhnlichen Form eines dem grammatischen System der alten Sprache entlehnten Schemas dargeboten wird, wodurch er an der unterrichtlichen Behandlung der Muttersprache alle Freude verliert, sondern daß er vor allem in das Leben der Sprache eingeführt wird. Den Abriß der Lautlehre wird jeder begrüßen, welcher aus der Praxis des Rechtschreibeunterrichts weiß, wie sehr der Dialekt die Bemühungen desselben vereitelt. Fleißiges Lesen der in diesem Abriß enthaltenen Wortbeispiele wird lautrichtiges Sprechen und damit die Grundlage für lautrichtiges Schreiben erzielen. Die ausführlichen Entwicklungsfragen, welche jedem Abschnitt beigegeben sind, werden dem Schüler das nochmalige Überdenken des in der Schule Durchgenommenen ermöglichen und dem Lehrer die schwierige Unterweisung in der Muttersprache wesentlich erleichtern."
Reallehrer S. in M.

„Das Handbuch von Matthias ist das beste aller Neuerscheinungen der letzten Jahre." Gymnasiallehrer K.

„Wegen des reichhaltigen und gut ausgewählten Übungsstoffes halte ich das Buch für sehr geeignet und werde es meinen Schülern gern in die Hand geben." S., Oberrealschule H.

„. . . daß mir Th. Matthias' Handbuch recht gut gefällt. Es enthält für den Lehrer eine Fülle von Anregungen, die es erlauben, dem Unterricht ganz neue Seiten abzugewinnen. Sie ergeben sich aus dem Bestreben des Verfassers, überall die Sprache als etwas Gewordenes, bzw. Werdendes aufzufassen. Außer sonstigen Vorzügen ist namentlich noch die Unübertrefflichkeit in der Wahl der Beispiele zu nennen; gerade darin liegt ein Vorzug des Buches, den es mit keinem mir sonst bekannten zu teilen braucht: Verstand, Herz und Phantasie werden gleichermaßen angeregt." Oberlehrer Dr. B. in Z.

„Das mir übersandte Buch hat durchaus meinen Beifall."
Oberlehrer Dr. K. in S.

„. . . . Der Fachlehrer des Deutschen äußert sich wie folgt: Das Buch ...nn jedem empfohlen werden, der tiefer in das Werden und Wesen der ...ache eindringen will. . . . ." Der Vorstand der Realschule in R.

„Matthias' Vorstufe ist mit Genehmigung der Kgl. Regierung in ...wig in der höheren Knabenschule zu S. in Holstein eingeführt." V. in F.

Inhaltsübersicht des I. Teiles

Einleitendes über die Sprache.

I. Aus der Lautlehre.

Seite

§ 1. Die Stimm- oder Selbstlaute 1
§ 2. Die Mitlaute im allgemeinen 4
§ 3. Die stimmhaften Mitlaute 5
§ 4. Die zum Teil stimmhaften Verschlußlaute b, d, g 6
§ 5. Die sogenannten starken Verschlußlaute p, t, k 8
§ 6. Der Hochlaut h 10
§ 7. Die Reibelaute 11
§ 8. Die Mischlaute 14
§ 9. Übersicht über die Mitlaute 14

II. Aus der Wortlehre:

A. Aus der Wortbedeutungslehre.

§ 10. Einteilung der Wörter nach ihrer Verwendung im Satze 15
§ 11. Einteilung der Wörter nach dem Grade ihres Eigengehaltes . . 17
§ 12. Einige wichtige Einteilungen der Hauptwörter 18
§ 13. Äußerer Bedeutungswandel 20
§ 14. Innerer Bedeutungswandel 22

B. Aus der Wortbildungslehre.

§ 15. Von der Herkunft der Wörter 26
§ 16. Der Wortstamm und seine Weiterbildungen 27
§ 17. Wortableitung durch innere Lautveränderung 28
§ 18. Wortableitung durch angehängte Einzellaute 29
§ 19. Wortableitung durch Endsilben 30
§ 20. Wortableitung durch betonte Vorsilben 32
§ 21. Wortableitung durch unbetonte Vorsilben 32
§ 22. Zusammengesetzte Haupt- und Eigenschaftswörter 34
§ 23. Zusammengesetzte Zeitwörter 35

C. Aus der Wortbeugungslehre.

§ 24. Die Mittel der Beugung im allgemeinen 37

III. Aus der Satzlehre.

A. Der einfache Satz.

§ 25. Die Satzaussage und ihre Träger 38
§ 26. Mehrgliedrige Satzteile 38
§ 27. Ergänzung im 4. und 3. Falle 39
§ 28. Ergänzung im 2. Falle 39
§ 29. Persönliches (und rückbezügliches) Fürwort 39
§ 30. Beifügung im 2. Falle — Wiederholung (Beugungsarten) . . . 40
§ 31. Eigenschaftswort als Beifügung 41
§ 32. Besitzanzeigendes Fürwort 42
§ 33. Hinweisendes Fürwort 42
§ 34. Zahlwort 43
§ 35. Beisatz 44
§ 36. Zweite Vergangenheit von sein 44
§ 37. Die übrigen zusammengesetzten Zeiten von sein 45
§ 38. Arten der Hauptsätze: Möglichkeitsform von sein 45
§ 39. Haupt- und Nebensatz: Möglichkeitsform im Nebensatze . . . 46
§ 40. Möglichkeitsform von haben und werden 47
§ 41. Relativsatz 48
§ 42. Eigenschafts- und Umstandswort. Gegenwart der Tätigkeitsform 48
§ 43. Steigerung 49
§ 44. Umstandswörter des Ortes, der Zeit und des Grundes 50

§ 45. Umstands- und Verhältniswort 50
§ 46. Umstände des Ortes 51
§ 47. Umstände der Zeit 52
§ 48. Das schwache Imperfekt der Tätigkeitsform 53
§ 49. Die 2. und 3. Vergangenheit der Tätigkeitsform schwacher Zeitwörter 54
§ 50. Die zusammengesetzten Vergangenheitsformen der Hilfszeitwörter der Aussageweise 54
§ 51. Das starke Imperfekt der Tätigkeitsform 55
§ 52. Die 2. und 3. Vergangenheit der Tätigkeitsform starker Zeitwörter 56
§ 53. Aktivische Konjunktive 58
§ 54. Zukunft der Tätigkeitsform 58
§ 55. Vorzukunft der Tätigkeitsform 59
§ 56. Umstand des Grundes 60
§ 57. Gegenwart der Leideform: Umstände der Weise und des Mittels . 60
§ 58. Der Urheber: transitives und intransitives Zeitwort, unpersönliche Leideform 61
§ 59. Rückbezügliche Zeitwörter 61
§ 60. Mittelwörter 62
§ 61. Nennform. — Wiederholung 63
§ 62. Leideform in der Wirklichkeitsform 64
§ 63. Zukunft der Leideform 65
§ 64. Möglichkeitsform der Leideform 65
§ 65. Bedingtheitsform 65
§ 66. Verhältniswörter mit dem 4. Falle: Verhältnisbeifügung . . . 66
§ 67. Verhältniswörter mit dem 3. Falle 67
§ 68. Verhältniswörter mit dem 3. und 4. Falle 68
§ 69. Verhältniswörter mit dem 2. Falle 69
§ 70. Verhältnisergänzungen 70
§ 71. Aussagebeiwörter mit für, zu und als 70
§ 72. Beisatz mit als 72
§ 73. Vergleichsglieder mit wie 74
§ 74—76. Bindewörter zwischen Satzgliedern 75

B. Der zusammengesetzte Satz.

§ 77—78. Satzverbindung ohne besonderes Bindewort 78
§ 79. Anreihende Satzverbindung mit besonderem Bindeworte 79
§ 80. Anreihende Satzverbindung mit Wortsparung 81
§ 81. Begründende Satzverbindung 81
§ 82. Entgegensetzende (und einräumende) Satzverbindung 82
§ 83. Satzgefüge 84
§ 84. Subjektivsätze. Fragesätze 84
§ 85. Objektivsätze. Fragesätze 85
§ 86. Prädikatssätze 86
§ 87. Attributsätze. Relativsätze 87
§ 88. Attributsätze anderer Art 88
§ 89. Umstandssätze des Ortes 89
§ 90—91. Umstandssätze der Zeit 89
§ 92—94. Umstandssätze der Weise, Vergleichs- und Folgesätze . . . 92
§ 95. Umstandssätze der Weise im engeren Sinne 96
§ 96. Umstandssätze des Grundes 96
§ 97. Bedingungssätze 97
§ 98. Einräumungssätze u. ä. 99
§ 99. Umstandssätze der Absicht 100
§ 100. Urteils-, Grund- und Begehrungssätze mit daß. — Wiederholung 101
§ 101. Nennform. Nennform als Subjektssatz 104
§ 102. Nennform als Ergänzungssatz 104
§ 103. Nennform als Beifügungssatz 106
§ 104. Nennform als Umstandssatz 106
§ 105. Zustandsform und Zeitstufe der Mittelwörter 107
§ 106—110. Mittelwortfügungen 109

Inhaltsübersicht des 2. Teiles.

Lautlehre. § 1—17.

Seite

§ 1—3. Die Laute und ihre Verbindung zu Silben 1
§ 4—5. Die Zeitdauer der Selbstlaute 3
§ 6—10. Die deutsche Wortbetonung 5
§ 11—16. Lautwandel 10
§ 12 f. Wandel der Selbstlaute: Brechung, Umlaut; § 13 ff. Wandel der Mitlaute: Grammatischer Wechsel, Auslautwirkungen, Angleichung, Einschiebung.

Der Wortlehre erster Teil: Wortbeugung. § 17—74.

§ 17. Allgemeines über die Wortbeugung 16

A. Fallbeugung. § 18—41.

Allgemeines.

§ 18—20. Vom Geschlecht der Wörter 16
§ 21. Von der Zahlform 19
§ 22. Von den Fällen 20

Besonderheiten der Fallbildung. § 23—41.

§ 23. Die Arten der Fallbildung des Hauptwortes 20
§ 24. Formen mit und ohne e 23
§ 25 ff. Schwankungen zwischen starker und schwacher Fallbildung und in der Mehrzahlbildung 24
§ 28. Beugung der Fremdwörter 26
§ 29. Das Geschlechtswort 27
§ 30. Die Beugung der Eigennamen 27
§ 31—35. Die Beugung der Fürwörter 29
§ 36—39. Die Beugung der Eigenschaftswörter 32
§ 40. Das Eigenschaftswort als Umstandswort 38
§ 41. Die Steigerung 39

B. Zeitbeugung. § 42—74.

Allgemeines.

§ 43 f. Die Person- und Zahlzeichen 41
§ 45. Ablaut zwischen Ein- und Mehrzahl 43
§ 46. Die Zeiten im allgemeinen 44
§ 47. Die einfachen Zeitformen nach ihrer Bedeutung 45
§ 48. Die Zukunft in der Tätigkeitsform 46
§ 49. Die Zeitformen der Vollendung 47
§ 50. Die Hilfszeitwörter sein und haben 48
§ 51. Die Zeitform der Leideform 50
§ 52. Allgemeines über die Zustands-, besonders die Leideform . . . 51
§ 53. Die Fügungsweisen der Zeitwörter: zielende und ziellose; persönliche und unpersönliche; rückbezügliche 52

Seite
§ 54. Die Aussageweisen im allgemeinen 53
§ 55. Konjunktivumschreibungen mit würde 55
§ 56. Die Form des einfachen Konjunktivs 57

Die Nomina des Verbs. § 57—62.

§ 57. Die Nennform 58
§ 58. Die Mittelwörter in ihrer Fügungsweise 60
§ 59. Die Zeitstufen der Mittelwörter 61
§ 60. Der Ausdruck des Zustandes im Mittelwort 63
§ 61. Die Bildung der Mittelwörter 66
§ 62. Die Vorsilbe ge- im zweiten Mittelwort 66

Besonderheiten der Zeitbeugung. § 63—74.

§ 63. Die starke Zeitbeugung 68
§ 64—68. Die fünf Ablautklassen derselben 68
§ 69. Die reduplizierenden Zeitwörter 72
§ 70. Die schwache Zeitbeugung 73
§ 71. Die rückumlautenden Zeitwörter 73
§ 72. Der Geltungsbereich der starken und schwachen Zeitbeugung . . 74
§ 73 f. Die unregelmäßigen Zeitwörter 74

Satzlehre.

Allgemeines.

§ 75. Der Satz als Grundform der Rede 76
§ 76. Die Satzglieder 78
§ 77. Die Ausdrucksmittel für die Beziehungen der Satzglieder . . . 79
§ 78. Die Satzarten 80
§ 79. Der Satzton 83
§ 80. Die Wortstellung im Satze 84
§ 81. Die Anfangsstellung der abgewandelten Zeitform 85
§ 82. Die Binnenstellung der abgewandelten Zeitform 86
§ 83. Die Endstellung der abgewandelten Zeitform 88
§ 84 ff. Die Stellung der übrigen Satzteile 88
§ 87. Freiheiten und Störungen in der Wortstellung 94

Der Einzelsatz und seine Satzteile im besondern.

Die Haupt-Satzteile. § 88—95.

§ 88. Das Subjektswort 96
§ 89. Das stellvertretende Subjektswort es 97
§ 90. Das Aussagewort 98
§ 91—95. Die Übereinstimmung zwischen den Haupt-Satzteilen 99

Die Neben-Satzteile.

Die Zeitwortgruppe: Ergänzungen und Umstände. § 96—108.

§ 96 f. Die Fügungsarten der Zeitwörter und die Arten ihrer Ergänzung 103
§ 98 f. Der Wesfall beim Zeitwort 106
§ 100. Der Wemfall beim Zeitwort 107
§ 101 f. Der Wenfall beim Zeitwort 108
§ 103 f. Das Aussagebeiwort neben dem Wenfall 110
§ 105. Verhältnisbestimmungen beim Zeitwort 112
§ 106 ff. Die Nennform beim Zeitwort 113
§ 109. Das Eigenschaftswort beim Zeitwort 116
§ 110. Das Umstandswort beim Zeitwort 117

Die Hauptwortgruppe (Beifügungen). § 111—126.

Seite
§ 112 f. Die hauptwörtliche Beifügung im Wesfall 117
§ 115. Die hauptwörtliche Beifügung in einem andern bloßen Falle . 120
§ 116 f. Die hauptwörtliche Beifügung mit Verhältniswort 122
§ 118. Die hauptwörtliche Beifügung mit als und wie 123
§ 119 f. Die hauptwörtliche Beifügung im bloßen gleichen Falle: Der Beisatz 124
§ 121 f. Das Eigenschaftswort beim Hauptwort 127
§ 123. Das Umstandswort beim Hauptwort 128
§ 124. Das Fürwort als Leitwort 129
§ 125. Die zwei Gebrauchsarten der Beifügung 129
§ 126. Die sogenannten verbundenen Mittelwortfügungen 130

Die Eigenschaftswortgruppe. § 127—132.

§ 128. Der Wemfall beim Eigenschaftswort 133
§ 129. Der Wes- und Wenfall beim Eigenschaftswort 134
§ 130. Verhältnisbestimmungen beim Eigenschaftswort 136
§ 131. Das Eigenschaftswort beim Eigenschaftswort 137
§ 132. Das Umstandswort beim Eigenschaftswort 138

Die Gruppe des Umstands- und Verhältniswortes. § 133—143.

§ 134. Das Umstandswort beim Umstandswort 138
§ 135 ff. Die Verhältniswörter 139
§ 135—138. Die eigentlichen Verhältniswörter 139
§ 136. Die Verhältniswörter mit dem Wemfall 140
§ 137. Die Verhältniswörter mit dem Wenfall 140
§ 138. Die Verhältniswörter mit Wem- und Wenfall 141
§ 139 f. Die uneigentlichen Verhältniswörter 142
§ 141. Die sogenannten unangeschlossenen Mittelwortfügungen 143
§ 142. Die Stellung der Verhältniswörter 144
§ 143. Die Binde- und Verhältniswörter anstatt und außer . . . 144

Satzgliederweiterungen. § 144—146.

§ 145. Verbindungen gleichartiger Vorstellungen 144
§ 146. Verbindungen ungleichartiger Vorstellungen 145

Die Satzgruppe. § 147—177.

Die Satzreihe

§ 148. nach ihrer Form 148
§ 149 f. nach ihrer Bedeutung 150

Das Satzgefüge. § 151—177.

§ 152 f. Die Nebensatzform und ihre Entstehung 154
§ 154. Nebensätze in Hauptsatzform 155
§ 155. Die Stellung der Nebensätze 156
§ 156. Die Betonung der Nebensätze 157
§ 157. Die Verschränkung von Haupt- und Nebensatz 157

Die Nebensätze ihrer Bedeutung nach: § 159—177.

§ 159. Subjekts- und Objektssätze 161
§ 160. Prädikatssätze 165
§ 161. Umstandssätze des Ortes 165
§ 162. Umstandssätze der Zeit 166

Seite
§ 163. Umstandssätze der Weise: Modalsätze 167
§ 164. Umstandssätze " " : Folgesätze 167
§ 165. Umstandssätze " " : Vergleichssätze 169
§ 166. Umstandssätze " " : Kausalsätze 171
§ 167. Umstandssätze " " : Absichtssätze 172
§ 168. Umstandssätze " " : Bedingungssätze 172
§ 169. Umstandssätze " " : Einräumungssätze 174
§ 170 ff. Beifügungssätze 175
§ 173. Der äußerlich abhängige Nebensatz und die Aussageweisen darin 178
§ 174. Der innerlich abhängige Nebensatz: Abhängige Rede 179
§ 175. Die Personenverschiebung in der abhängigen Rede 180
§ 176 f. Die Modusverschiebung und ihre Entwickelung 181

Der Wortlehre zweiter Teil: Wortbildung. § 178—212.

Allgemeines.

§ 179. Wurzel- oder Stammwörter 186
§ 180. Ableitungen, innere und äußere Wortbildung 187
§ 181—185. Zusammensetzungen 188
§ 186. Zusammenschreibungen 191
§ 187 ff. Wortbildung und Wortbedeutung 192
§ 188. Bestimmung der Wortbedeutung durch die Wortbildung . . . 193
§ 189. Bedeutungs- oder Bildungslehnwörter 194
§ 190 f. Bedeutungswandel als Mittel der Wortbildung: innerer —, äußerer Bedeutungswandel 195

Besonderheiten der Wortbildung.

§ 192 f. Zusammengesetzte Zeitwörter 199
§ 194 f. Zusammengesetzte Hauptwörter 203
§ 196 f. Zusammengesetzte Eigenschafts- und Mittelwörter 206
§ 198. Zusammengesetzte Umstandswörter 208
§ 199. Verdunkelte Zusammensetzungen 208
§ 200. Die deutschen Personennamen 210
§ 201. Die deutschen Ortsnamen 212
§ 202 ff. Abgeleitete Zeitwörter 213
§ 206 ff. Abgeleitete Hauptwörter 219
§ 209 ff. Abgeleitete Eigenschaftswörter 227
§ 212. Abgeleitete Umstandswörter 232

Aus der Geschichte der deutschen Sprache. § 213—228.

§ 213. Die Hauptgruppen der Sprachen überhaupt 235
§ 214. Die indogermanischen Sprachen 235
§ 215. Die germanischen Sprachen 236
§ 216. Die gemeingermanische Zeit 238
§ 217. Die erste Lautverschiebung 238
§ 218. Der grammatische Wechsel 239
§ 219. Die deutschen Mundarten 240
§ 220. Die zweite Lautverschiebung 242
§ 221. Die Verdoppelung und andere Veränderungen der Mitlaute . . 244
§ 222 ff. Die Wandlungen der deutschen Selbstlaute: der Umlaut . . 246
§ 223. Die mittel- und neuhochdeutsche Vokalschwächung 246
§ 224. Die neuhochdeutsche Selbstlautspaltung und Doppellautverengung 247
§ 225. Die neuhochdeutsche Selbstlaut-Längung, -Kürzung und -Trübung 248
§ 226. Die neuhochdeutsche Schriftsprache 249
§ 227. Schriftsprache, Mundart, Umgangs-, Berufs- und Standessprachen 252
§ 228. Fremdes Sprachgut im deutschen Wortschatze 253

willst: wollte; dazu altertümelnd: ich tet (tä) (: wir taten), und wesentlich in gehobener Rede: ward neben wurde(n).

§ 46. Die Zeiten.

Die Abwandlung des Verbs nach den Zeitformen vermag dreierlei auszudrücken: die (absoluten) Zeitstufen der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, den Verlauf nach Dauer oder Vollendung einer Handlung und das (relative) Zeitverhältnis zwischen mehreren Handlungen.

a) Die Gegenwart bezeichnet — absolut gefaßt — genau genommen bloß den Zeitpunkt, in welchem gerade gesprochen wird, die Vergangenheit den ganzen vor diesem Punkte liegenden, die Zukunft den ganzen darauf folgenden Zeitraum.

b) Von den sechs Zeitformen, die im Deutschen gebildet werden, bezeichnen drei (durative) die Dauer, die noch laufende Entwickelung der Handlung, und drei (perfektivische) deren Vollendung; nämlich das Präsens die Dauer in der Gegenwart, das Präteritum die Dauer in der Vergangenheit und das Futurum die Dauer in der Zukunft; die perfektivischen sind: das Perfekt, das die Vollendung in der Gegenwart bezeichnet (ich habe gesprochen = ich bin fertig mit Sprechen); das Plusquamperfekt, das die Vollendung in der Vergangenheit, und das Futurum exaktum, das die Vollendung in der Zukunft bezeichnet.

c) Hinsichtlich des Zeitverhältnisses einer Handlung zur andern bezeichnet das Präsens neben dem Präsens, im Deutschen auch neben dem Futurum, das Präteritum neben jeder Vergangenheitsform die Gleichzeitigkeit; die Vorzeitigkeit wird, falls sie genau ausgedrückt wird, neben jeder Zeitform durch die zugehörige Stufe der Vollendung bezeichnet, neben dem Präsens durch das Perfekt, neben dem Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt durch das Plusquamperfekt, neben dem Futurum — äußerst selten durch das Futurum exaktum — gewöhnlich durch das Perfekt. Für die **Gleichzeitigkeit** vergleiche: Nur die Wahrheit währt, und selbst Übelgesinnte oder Schwache, die sie nicht laut bekennen, fühlen sich insgeheim von ihr durchzuckt. Der Damm zerreißt, das Feld erbraust, die Fluten spülen, die Fläche saust. Philotas bei Lessing: Wenn ich dann vor Scham sterbe und unbedauert hinab zu den Schatten schleiche, wie finster und stolz werden die Helden bei mir vorüberziehen! — Als Kaiser Rotbart lobesam zum heilgen Land gezogen kam, da mußt' er mit dem frommen Heer durch ein Gebirge wüst und leer. Nächt ist in unsern Trieb der gleißend Wolf gefallen; er nahm, soviel ihm lieb (U.). Ich habe sie [die Freundin der

Probeseite aus Matthias 2. Teil.

Jugend] gehabt, ich habe das Herz gefühlt, die große Seele, in deren Gegenwart ich mir schien mehr zu sein als ich war (G.). Den letzten Gedanken an einen endgültigen Sieg auf italischem Boden hatte Hannibal schon aufgegeben, als ihm das Haupt seines Bruders gebracht wurde. — Für die **Vorzeitigkeit:** Nun hab' ich geschmiedet ein gutes Schwert, nun bin ich wie andere Ritter wert (U.). Den anderen Morgen, als sie sich abermals eine Stunde im Fechten geübt hatten, gingen sie nach Philinens Gasthofe, vor welchem sie die bestellte Kutsche schon hatten anfahren sehen. Aber .... sie hatte sich, so erzählt man, mit ein paar Fremden, die diesen Morgen angekommen waren, in den Wagen gesetzt und war mit ihnen davongefahren (G.). Die Geschütze haben, als die erste feindliche Stellung erkundet war, sofort das Feuer eröffnet. Wenn mich die Gattin 1866 nach dem Feldzuge auf dem Bahnhofe freudig empfing, so hoffe ich, daß sie mich jenseits empfangen wird, wenn die Qual dieses Erdenlebens endlich abgelaufen sei wird (M.). Gewöhnlich aber: Die Glocke tönt, und so ist dirs befohlen, und hast du dich nicht hingewöhnt, sie kommt und wird dich holen (G.) Doch will er mir gönnen drei Tage Zeit, bis ich die Schwester dem Gatten gefreit (Sch.).

§ 47. Die Tatsache, daß gleich allen westgermanischen Sprachen auch die deutsche in der Tätigkeitsform nur die Wirklichkeitsform des Präsens und Präteritums, in der Leideform überhaupt keine Zeitform als einfache Ableitung des Verbalstammes entwickelt hat, ist wohl wechselweise die Ursache und die Folge davon, daß die beiden einzigen einfachen Formen des aktivischen Präsens und Präteritums (und dann nach ihrem Muster die entsprechenden passivischen Formen) zugleich für mehrere Zeitstufen und -formen stehn und daß die Tätigkeitsform vor der Leideform überhaupt bevorzugt wird.

Das Präsens bezeichnet sowohl eine Handlung, die jetzt eben und noch weiter, als eine Handlung, die erst später einmal geschieht: Nun hab ich geschmiedet ein gutes Schwert, nun bin ich wie andere Ritter wert; nun schlag ich wie ein anderer Held die Riesen und Drachen in Wald und Feld. Kann ich ihm nicht ein Retter willkommen erscheinen, so soll mich der Tod ihm vereinen. Der Zusammenhang, der in diesen Dichterstellen zur Beziehung auf die Zukunft nötigt, wirkt natürlich erst recht so beim gesprochenen Wort, oft kommen auch Zeitbestimmungen zu Hilfe. Die letzten zwei Beispiele in § 46 zeigen das Präsens selbst für die vollendete Zukunft üblich, und häufig steht es, als sogenanntes historisches Präsens, sogar zu lebhafter Vergegenwärtigung aus der Vergangenheit,

Probeseite aus Matthias 2. Teil.

§ 145. **I. Gleichartige Vorstellungen**

werden 1. am häufigsten rein äußerlich aneinander gereiht, entsprechend den objektiven Gruppierungen nach Raum, Zeit und Erscheinungsart. Der zeitlichen Gruppierung besonders dienen die Umstandswörter zugleich, gleichzeitig; vorher, zuvor, ehedem; nachher, und bei den anderen, die nicht so eindeutig gebraucht werden, ist wenigstens die ursprüngliche Bedeutung noch erkennbar, die räumliche bei: zudem, ferner, außerdem, hierauf, endlich, und die verschränkende bei teils — teils, einesteils, andernteils, die zeitliche bei: dann, sodann, zuletzt, erstens — zweitens, bald — bald, die artbestimmende bei: auch, wie, sowie, desgleichen; sowohl — als auch, nicht nur (bloß) — sondern auch. Verschränkend verneinend steht weder — noch, nicht (kein) — noch. Vergleiche: An Brotfrüchten werden in Deutschland Roggen, Weizen, sodann Dinkel und Gerste, ferner Hafer gebaut. Der Winter scheut nicht Süß noch Sauer (Claudius). Da ist er denn bald dort, bald hier, gut Regiment zu führen (ders.).

2. werden sie nach dem inneren Verhältnis gruppiert, in dem sie nach subjektiver Wertung zum Urteilenden oder zueinander stehn. Dies innere Verhältnis ist

a) das der vergleichenden Wertung, worin der Fortschritt zum Wichtigeren steigernd durch auch, ja, gar, sogar, besonders, selbst, namentlich, zumal, nicht nur — sondern sogar, nicht sowohl — als auch ganz besonders und verneinend geschweige, zum Unwichtigeren absteigend durch nicht einmal ausgedrückt wird;

b) das der Ursache und (tatsächlichen) Folge, dem folgendes so, also, somit, deshalb, deswegen, daher, demnach, mithin, folglich vor dem zweiten Gliede dient;

c) das der Bedingung und (möglichen) Folge; es ist seltener und wird durch wohl, vielleicht, womöglich, vor dem ersten und dann, dieses Falls u. ä. vor dem 2. Gliede gekennzeichnet. Vergleiche:

Jesus liebte alle guten, redlichen Menschen, zumal die unschuldigen Kinder. Viele können nicht sich selbst, geschweige andere meistern. — Große Moore sind Feuchtigkeitsbehälter und daher Regenspender für die Nachbarschaft. — Das Pfand ist am Ende unecht und dann wertlos.

Probeseite aus Matthias 2. Teil.

Andrerseits aber ergibt sich von selbst, daß die Beispiele aus der zeitgenössischen Dichtung und deren ausländischen Vorbildern, mit denen Lessing „dem falschen Geschmack und den ungegründeten Urteilen entgegenzuarbeiten" trachtete, für den heutigen Leser veraltet erscheinen und nicht mehr die Zugkraft noch die Wichtigkeit besitzen wie damals. Sie gehören nur noch in die Literaturgeschichte, dürfen hier also möglichst eingeschränkt werden.

Im übrigen trifft unser Verfahren bei der Kürzung und Auswahl häufig mit den Winken eines Schulmannes wie G. Schilling überein. Nur einzelne dort preisgegebene Kapitel glauben wir nicht entbehren zu können (z. B. V. VI.), weil wir die Belehrung über die Poesie allein nicht für die Aufgabe der Laokoonlektüre zu halten vermögen, sondern im Einklang mit der Absicht Lessings die gleichberechtigte Behandlung der bildenden Kunst verlangen. Ja, zur Einführung in die Dichtkunst gibt es andre Gelegenheit genug in der Schule, und bessere vielleicht als an der Hand gerade dieser Schrift Lessings. Für das Verständnis der Plastik und Malerei dagegen einen Anhalt zu gewähren und nach dieser Seite hin den Anschauungskreis zu erweitern, dafür ist sie geeignet und muß sie willkommen sein. Das knappe Maß, das sie für diesen Zweck enthält, sollte nicht verkürzt, sondern eher durch eine sinnvoll ausgewählte Beispielsammlung verstärkt werden. . . . .

Literarisch dagegen möchten wir den Laokoon nicht behandelt sehen, am wenigsten als Sprachdenkmal, weil dabei stets der Gedankeninhalt zu kurz zu kommen pflegt. Deshalb beseitigen wir alle störenden Fremdwörter (wie Artisten für bildende, Virtuosen für ausübende Künstler), oder erklären die minder geläufigen unter dem Text. Aber auch Ungeschicklichkeiten in der deutschen Sprache haben wir, soweit sie nicht notwendig zum Charakter der Ausdrucksform gehören, schonend ausgeglichen; wo es irgend erwünscht schien, ist über den Wortlaut Rechenschaft gegeben worden.

Sonst beschränken sich die Anmerkungen der Textausgabe auf das Unentbehrliche, um dem „Kommentar" für die Hand des Lehrers oder den „Erläuterungen", die wir in einem eigenen Heft folgen lassen, nicht vorzugreifen. Eigene Mitarbeit des Lesers verlangt diese Schrift Lessings immer. Von dem Wertvollsten, das man ihr verdanken kann, gilt gerade am meisten die Mahnung: „Erwirb es, um es zu besitzen!"

Aus dem Inhalt der Erläuterungen

I. Körperschönheit. — II. Ausdruck. — III. Natur und Menschengeist in der Kunst. — IV. Nacktheit und Bekleidung. — V. Organisches Gewächs und fremde Zutat im Bildwerk. — VI. Poetische Faktoren in der bildenden Kunst. — VII. Überwindung der Körper-Schönheit und -Häßlichkeit in der Malerei. — Kommentar. — Sachregister.



Der Sagenkreis der Nibelungen. Von Professor Dr. G. Holz. 8°. 132 Seiten. Geheftet M. 1.—. In Originalband M. 1.25

Verfasser behandelt die über die ganze germanische Welt des Mittelalters, besonders über Deutschland und Skandinavien verbreiteten, vielbesungenen Erzählungen von Siegfrieds Heldentum und Tod, sowie von dem ruhmreichen Untergange des Burgundervolkes durch die Hunnen. Entstehung und Weiterbildung der Sage werden geschildert, ein Einblick in die Quellen gewährt und die nordische wie germanische Überlieferung auf Form und Inhalt untersucht.

„Es ist ein Genuß, die beweiskräftigen und scharfsinnigen Ausführungen zu lesen."

M. A. Lau. Schul-Museum, 4. Jg. Nr. 6.

Heinrich von Kleist. Von Professor Dr. H. Roetteken. 8°. 152 Seiten. Mit einem Porträt. Geheftet M. 1.—. Gebunden M. 1.25

„Verfasser gehört seit langem zu den besten Kennern unseres großen Dichters .... Die in jeder Hinsicht von tiefem psychologischen Verständnis und feinem ästhetischen Empfinden getragene Darstellung sei hiermit allen Freunden unserer Literatur auf das wärmste empfohlen."

Badische Schulzeitung, 21. Dez. 1907.

Lessing. Von Geheimrat Professor Dr. Werner. 160 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Leuchtend tritt uns Lessings bahnbrechende Tätigkeit auf literarischem, künstlerischem und religiösem Gebiete in diesem feinsinnigen literarischen Porträt entgegen, das aus der Feder eines unserer besten Kenner stammt und in lebensvoller Darstellung weiteste Kreise mit Lessings Werken und Wirken vertraut zu machen sich bemüht.

Rousseau. Von Geheimrat Professor L. Geiger. 8°. 160 Seiten. Mit einem Porträt. Geheftet M. 1.—. In Originalleinenband M. 1.25

„Das kleine Büchlein hat einen reichen Inhalt. Es zeichnet uns den ehemaligen Franzosen, von dem ein so großartiger Einfluß ausgegangen ist, kurz und treffend, so daß wir das Buch allen Lehrern angelegentlich empfehlen können."

G. O. Preuß. Lehrerzeitung 1908, Nr. 5.

„Auf gründlichem Quellenstudium beruhend, wird hier eine Darstellung von Rousseaus Leben und Lehre geboten, die für weitere Kreise bestimmt ist und ihren Zweck einer ersten Einführung in die gewaltige Gedankenwelt des Citoyen de Genève wohl erfüllt."

Dr. A. Buchenau, Frankfurter Ztg. 1908, Nr. 47.

„Rousseaus Leben und seine Werke stellt Professor L. Geiger in sehr anregender, ja oft geradezu packender Weise dar."

Pädagogische Jahresschau. II. 1907.

Das klassische Weimar. Von Friedrich Lienhardt. 128 S. In Originalleinenband M. 1.25

Deutschlands geistige Mission. — Das revolutionäre und philosophische Jahrhundert. — Friedrich der Große. — Rousseau, Klopstock und die Gefühlsbewegung. — Lessing und die Aufklärung. — Herder und die Volkspoesie. — Von Kant zu Schiller. — Schiller. — Weimar aus der Vogelschau. — Schiller und Goethe. — Goethe. — Das klassische Ideal der Zukunft.

Einführung in die Ästhetik der Gegenwart. Von Prof. Dr. Ernst Meumann. 8°. 154 S. Geh. M. 1.—. In Origbd. M. 1.25

„Deshalb wird man eine so klar geschriebene kurze Zusammenfassung aller ästhetischen Bestrebungen unserer Zeit mit lebhafter Freude begrüßen müssen. Die gesamte einschlägige Literatur wird vom Verfasser beherrscht. Man merkt es seiner elegant geschriebenen Darstellung an, wie sie aus dem Vollen schöpft. Gerade für den, der in die behandelten Probleme tiefer eindringen will, wird Meumanns Werkchen ein unentbehrlicher Führer sein."

Straßburger Post, 6 Dez. 1907.

Druck von C. Grumbach in Leipzig.

Sprache auszudrücken. . . . Der Inhalt des I. Teiles beschäftigt sich besonders mit der Natur, vor allem Englands, der des II. mit dem Menschen, besonders dem Engländer. Die immer auf die Lesestücke folgende Grammatik behandelt die einzelnen sprachlichen Erscheinungen, wie sie sich im Lesestück zeigen, durch alle Kapitel geht das Verb. Richtig scheint uns, was die Verfasserin über die Einübung der Laute sagt. *Deutsche Literatur-Zeitung.*

. . . Dem Hauptteil geht eine Vorschule zur Einübung der englischen Laute voraus. . . . Der gebotene Lesestoff ist recht vielseitig und guten englischen Lehrbüchern und Jugendschriften entnommen. Es wechseln ab Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Anekdoten, Gedichte. . . . Ein besonderer Anhang enthält deutsche Übungsstücke, in denen die Einzelsätze und unzusammenhängenden grammatischen Übungen überwiegen. . . . Das alphabetische englisch-deutsche Vokabular ist zu loben, die phonetische Umschrift gut. . . .

Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen.

. . . Die Bearbeitung zeugt von großem pädagogischem Geschick, gründlicher Kenntnis des Englischen und bewunderungswürdiger Sorgfalt und Mühe. Zunächst die Einteilung und Anordnung des Stoffes. Die Vorschule zur Einübung der englischen Laute ist in einem besonderen Hefte als „Hilfsbüchlein zur Einübung der englischen Laute“ schon früher erschienen und bereits in Nr. 52 des 23. Jahrganges der „Lehrerin“ besprochen worden. . . . An das Hölzelsche Wandbild vom Frühling knüpfen zahlreiche Betrachtungen an; es kann nebst den übrigen kleinen Abbildungen im Text den Sprechübungen zugrunde gelegt werden. Es wird somit große Mannigfaltigkeit nach Inhalt und Form geboten. Die Grammatik behandelt die einzelnen sprachlichen Erscheinungen, wie sie in den Lesestücken vorkommen. Aus einer Reihe von Beispielen wird die Sprachregel abgeleitet. . . . Bei dem geschickt methodisch vorgezeichneten Lehrgange des Buches und einer energischen Verarbeitung des Stoffes in den Unterrichtsstunden werden die Kinder gewiß schnell mit dem Lehrbuche vertraut und sicher zum freien Gebrauch der englischen Sprache geführt werden. Ich möchte dem Buche eine recht freundliche Aufnahme in unseren Mädchenschulen wünschen und es den Fachgenossen bestens zur Prüfung empfehlen. . . . *Die Lehrerin in Schule und Haus.*

Das Lese- und Lehrbuch der englischen Sprache von R. Büttner habe ich seit $^{3}/_{4}$ Jahren mit gutem Erfolge beim Klassenunterricht benutzt. Die innige Verbindung von Grammatik und Lesestoff verhilft dem Kinde auf angenehme und leichtfaßliche Art zur Aneignung der grammatischen Kenntnisse; durch die Vielseitigkeit der Lesestücke kann ein reicher Wortschatz gewonnen werden. Die eingefügten Kon-

versationsstücke sind zwar auf den Lesestücken aufgebaut, leiten aber durch die Art der Fragestellung zur Bildung vollständig neuer Schilderungen an. Die in großer Auswahl in einem besonderen Heft beigefügten deutschen Übungsstücke tragen sehr zur Vertiefung des Gelernten bei. Besonders kann ich die „Vorschule zur Einübung der englischen Laute" empfehlen. Eine bessere Grundlage für den Unterricht in der englischen Sprache gibt es meines Erachtens nicht. Das auch sehr hübsch ausgestattete Buch (wirklich hübsch und gefällig sind die beigefügten Illustrationen) wird sicher allen Lehrenden und Lernenden Freude bereiten.

Leipzig. *J. Chelius,*
Wissenschaftliche und Sprach-Lehrerin.

. . . Das Buch interessiert mich sehr. . . . Es räumt die großen Schwierigkeiten fort und ist ein feiner, durch jahrelange Erfahrung erprobter Wegweiser, ohne die Eigenart des Lehrers zu sehr zu beengen. Und wie hübsch sind die Lesestücke gewählt und wie einfach sind die grammatischen Belehrungen! Ich freue mich sehr über das Buch und wünsche ihm weite Verbreitung.

Ella Wentscher,
Oberin der Königin-Luise-Stiftung in Dahlem bei Berlin.

. . . Das Büttnersche englische Lesebuch finde ich in seiner Anlage äußerst praktisch und namentlich für Schulen, die sich der Reformmethode anschließen, sehr empfehlenswert. . . .

Königsberg, Ostpr. *M. Krause,*
Schul- und Seminarvorsteherin.



Aus dem Vorwort:

Zum I. Teile: Seit einer Reihe von Jahren ist mir der englische Unterricht in verschiedenen Klassen der Leipziger Höheren Schule für Mädchen anvertraut. Da in dieser Schule kein eigentliches Lehrbuch, sondern nur ein Lesebuch eingeführt ist, haben sich die daselbst angewendeten Methoden eigenartiger entwickeln können, als dies vielleicht bei einem eingeführten Lehrbuche möglich gewesen wäre. Wenn die Erfahrung mich nun einerseits von dem hohen Werte einer individuellen Methode, so hat sie mich andererseits auch von der Notwendigkeit überzeugt, daß die Schüler zur Erarbeitung des notwendigen Wissensstoffes ein methodisch geordnetes Material in Händen haben müssen. In dieser Überzeugung habe ich das vorliegende Buch vor Jahren begonnen und jetzt beendet. Nun biete ich es meinen Kollegen und Kolleginnen an, nicht als strengen Führer auf engem Pfade, sondern als bescheidenen Helfer bei Ausführung eines Unterrichtsplanes nach eigenem Ermessen.

Zum großen Teile ist das Buch seinem Zwecke entsprechend nach englischen Lehrbüchern und Jugendschriften gearbeitet worden, doch wurden auch sehr viele Lesestücke englischen Liederbüchern, englischen Gedichtsammlungen, sowie direkt den Werken einzelner Schriftsteller entnommen. Auch The Holy Bible und The Book of Common Prayer lieferten Beiträge.

Zum II. Teile: Der Plan, nur zwei Teile erscheinen zu lassen, hat sich als unausführbar erwiesen. Die Fülle des Stoffes macht einen dritten Teil notwendig. Der zweite Teil ist daher für das zweite Unterrichtsjahr bestimmt, der dritte aber für das dritte und je nach den Verhältnissen der Schule auch noch für das vierte Unterrichtsjahr. Schulen, die dem Englischen nicht soviel Zeit widmen können, finden auch im zweiten Teil einen genügenden Abschluß.

Noch ausgeprägter als in dem ersten liegt auch der Auswahl der Lesestücke im zweiten Teil die Absicht zugrunde, die verschiedensten Seiten englischen Wesens zu schildern. Dieser Gedanke verbindet die zahlreichen einzelnen sehr verschiedenartigen Lesestücke zu einem zusammenhängenden Ganzen. . . .

Die zahlreichen Gedichte in allen drei Teilen machen eine besondere Gedichtsammlung entbehrlich.

Das Wörterbuch wird aus praktischen Gründen getrennt ausgegeben.

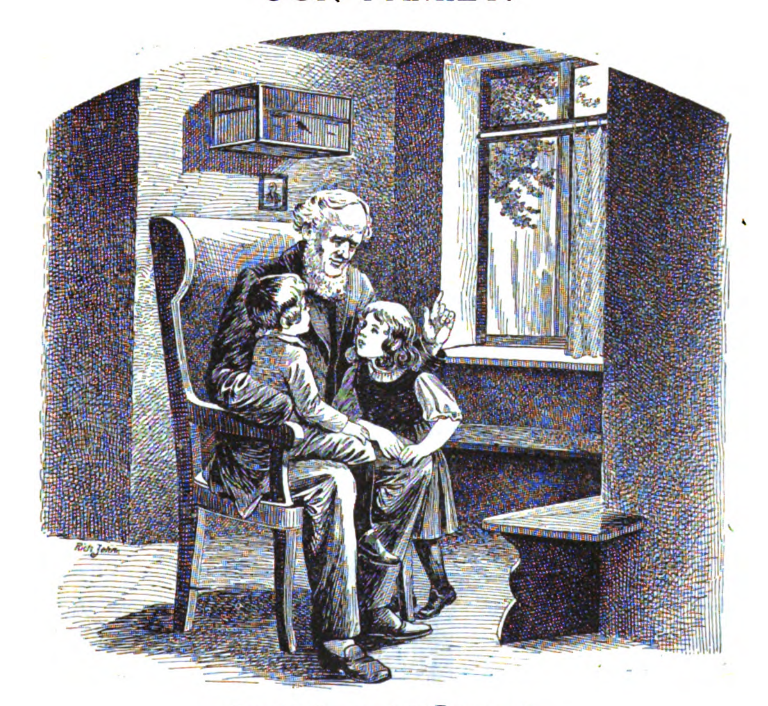
Leipzig, Ostern 1908.

Rosalie Büttner.



CHAPTER I.

OUR FAMILY.



Grandfather and his two pets.

1.

Our Families.

I have a father and a mother. I had a friend who had no father and no mother. Have you a father and mother?

I have three brothers and two sisters. My friend had one brother and one sister. How many brothers and sisters have you?

16.

Counting Pigs.

A farmer who had twenty pigs, one day sent his Irish servant to count them, and see if they were all there. Paddy came back slowly, with a puzzled look on his face. "Well", said his master, "are they all right?" "Ah', yer honour, I counted nineteen; but one little fellow ran about so fast, I wasn't able to count him at all, at all."

17.

Arithmetic 1.

a) Count up to fifty, ninety-nine.

b) Add 12 to 9 (Add together 12 and 9, how many are 9 and 12?) 9 and 12 are 21.

c) Take (subtract) 3 from 11. 3 from 11 leaves 8 (the remainder will be 8).

18.

The Snail.

How slow the snail is. And yet, if you watch it, you will see, it will get to the top in time. It crawls up the wall bit by bit. It never stops nor turns back, but goes on and on. Do the same with your task. Learn it bit by bit and do not stop nor give it up. So you will have learned it in time.



19.



The Grave Old Clock.

The grave old clock on the mantel-piece
Is ticking the hours away
There's never a smile on his solemn face
Throughout the livelong day.
Tick-tock, tick-tock,
Whatever we do or say.

So we may say, every tree has a stem, but not every tree has branches. In the same way speak of a house and its roof and weather-cock, doors and gateways, windows and blinds, chimneys and mantel-piece. —

There are many boys (girls). Do you think each of them does his (her) duty? —

Always think of Nelson's last signal. It was: England expects that every man will do his duty.

Now pick out the adjective pronouns and the articles.

A. Distributing.

Distributive Pronouns.

Used adjectively	*Used substantively*
either	either
neither	neither
each	each
every	everyone, everything.

"Either" (negative: neither) refers to two, "each" may refer to two or more than two; "every" refers to more than two.

These pronouns are always singular.

The meaning of "every" is "each without exception".

45.

The Woman and her Hen.

A woman who lived in the country, had a hen which laid her an egg every day. At last the woman said to herself: "I wish that hen of mine would lay two eggs a day instead of one". So she gave the hen a double feed of barley every day, expecting it would lay twice as many eggs. But the hen only grew very fat, and gave up laying altogether.

46.

Arithmetic 7.

a) 20 oranges are distributed equally among 10 boys; how many does each boy get? —

b) To how many families could 120 biscuits be distributed, so that each family should get 12 biscuits? —

Active Voice.

Indefinite Tenses.

Future.

I shall have,
thou wilt be (shalt thou be?)
he will tell,
she will hear,
it will get,
we shall celebrate,
you will see (shall you see?)
they will rise.

Rule 12c. The Future Tense is formed with "shall" and "will".

Present and Past Indefinite Tenses.

Statements	*Interrogations*	*Negations*
(Simple forms)	(Compound forms)	
I drink	Do I drink?	I do not drink
We sang	Did we sing?	We did not sing
He rises	Did he rise?	He did not rise.

Rule 13. In interrogative and negative sentences of ordinary speech "do" helps to form the present and past indefinite tenses.

Exercises 22.

a) Repeat the compound tenses of the following verbs: — have, be, honour, steal, bind, choose, remember.

b) Repeat the simple tenses of the following verbs: — feel, flee, build, burst, ride.

c) Turn all the statements into interrogative and negative sentences.

Strong Verbs.

Present	*Past*	*Past Participle*
blow	blew	blown
fall	fell	fallen
lie	lay	lain
break	broke	broken
fight	fought	fought
wring	wrung	wrung.

CHAPTER V.

POSITIONS AND MOTIONS.



One of them laid himself down. Then the other goat gently and softly stepped over his friend.

82.

As I was going along, long, long,
A – singing a comical song, song, song,
The lane that I went was so long, long, long,
And the song that I sang was as long, long, long,
And so I went singing along.

on a piece of rock and with such force, as to leave me in a kind of swoon, which, thank God, did not last long. At length, to my great joy, I got up to the cliffs close to the shore, where I found some grass. There I sat down.

I could but cry out in the words of the Psalm, "They that go down to the sea in ships, these men see the works of the Lord in the deep. For at His word the storms rise,



Robinson Crusoe.

the winds blow, and lift up the waves; then do they mount to the sky, and from thence go down to the deep. My soul faints, I reel to and fro, and am at my wit's end: then the Lord brings me out of all my fears."

I felt so wrapt in joy, that all I could do was to walk up and down the coast, now lift up my hands, now *fold* them on my breast, and thank God for all that He had done for me, when the rest of the men were lost. All lost but I, and I was safe!

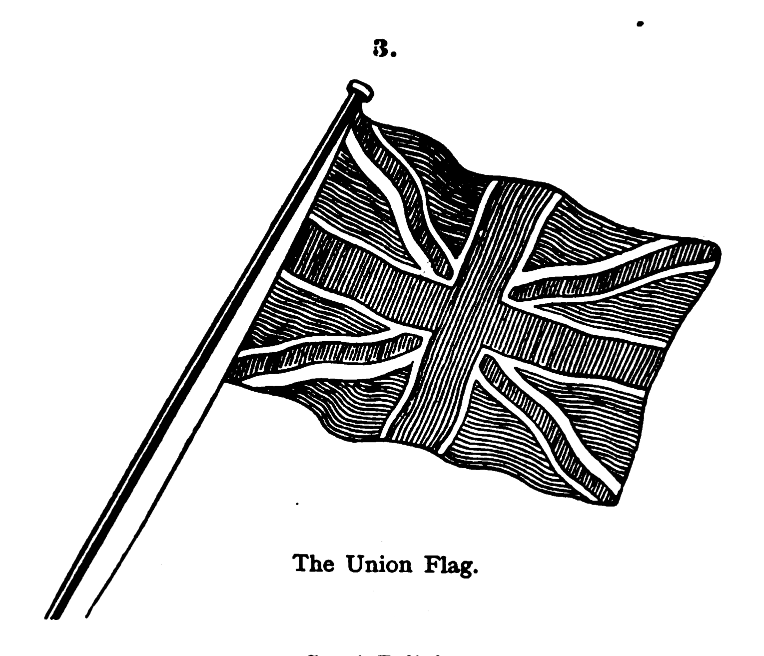
Edinburgh in Fifeshire is famous for its University and is said to be the most picturesque city in the world.

Dublin, on the Liffey, is the capital of Ireland.

Kent is a lovely county, called "The Orchard of England". Hops and cherries are two of the chief products.

Greenwich, situated on the Thames in Kent, is the seat of the Observatory, where all our time is calculated and given out.

3.



The Union Flag.

Great Britain.

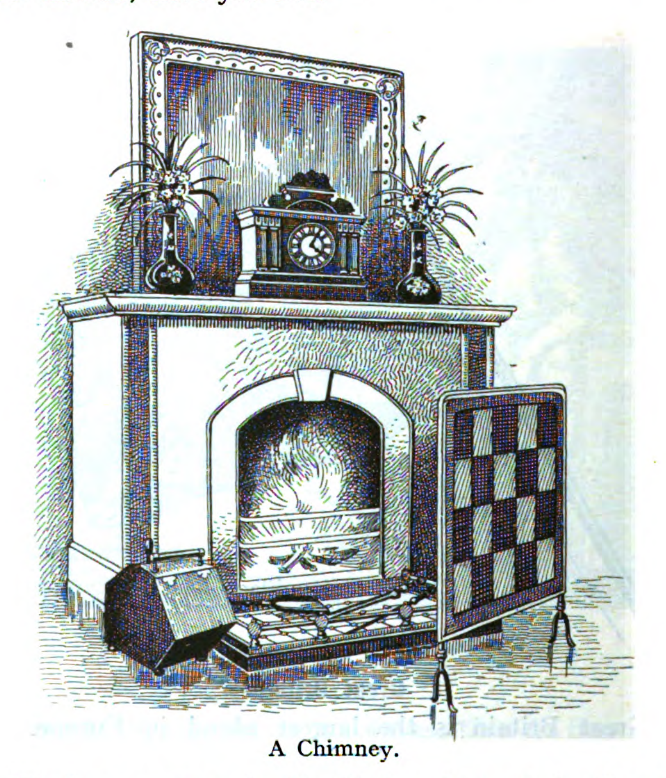
Great Britain is the largest island in Europe. The southern part is called England. The part north of the Tweed is called Scotland. The mountainous part in the west is called Wales.

Henry VIII. was the first English king who styled himself King of Ireland; but Ireland was not united to England till 1800.

Scotland was united to England in 1603, when James VI. of Scotland, the son of Mary Queen of Scots, became James I. of England. But the Parliaments of the two countries were

papered, those of the second and the third are painted and the basement rooms as well as the attics are whitewashed. Which of your rooms are papered, which are painted, and which are whitewashed? —

In each room there is a fire-place, with a chimney piece round it. I don't think you have such fire-places, you have stoves instead, have you not? —



A Chimney.

We have a stove in the kitchen but not in the other rooms. All rooms but the kitchen and the attics are carpeted. The hall is covered with linoleum. Have you carpets or rugs in your rooms? —

Our windows are sash-windows, which we can push up and pull down. What in this room can you push up and pull down? —

You open your windows as you open a door, do you not? —

78.



A Christmas Pudding.

The Christmas Dinner.

Lo, now is come the joyful'st feast,
  Let every man be jolly,
Each room with ivy leaves is dressed,
  And every post with holly.
Now all our neighbours' chimneys smoke
And Christmas blocks are burning;
Their oven they with baked meats choke,
And all their spits are turning.
  Without the door let sorrow lie,
  And if, for cold, it hap to die,
  We'll bury't in a Christmas pie,
  And evermore be merry.

Wither.

(Translation I4.)

79.

Complaints of the Poor.

"And wherefore do the Poor complain?"
  The Rich man asked of me; —
"Come, walk abroad with me," I said,
  "And I will answer thee."

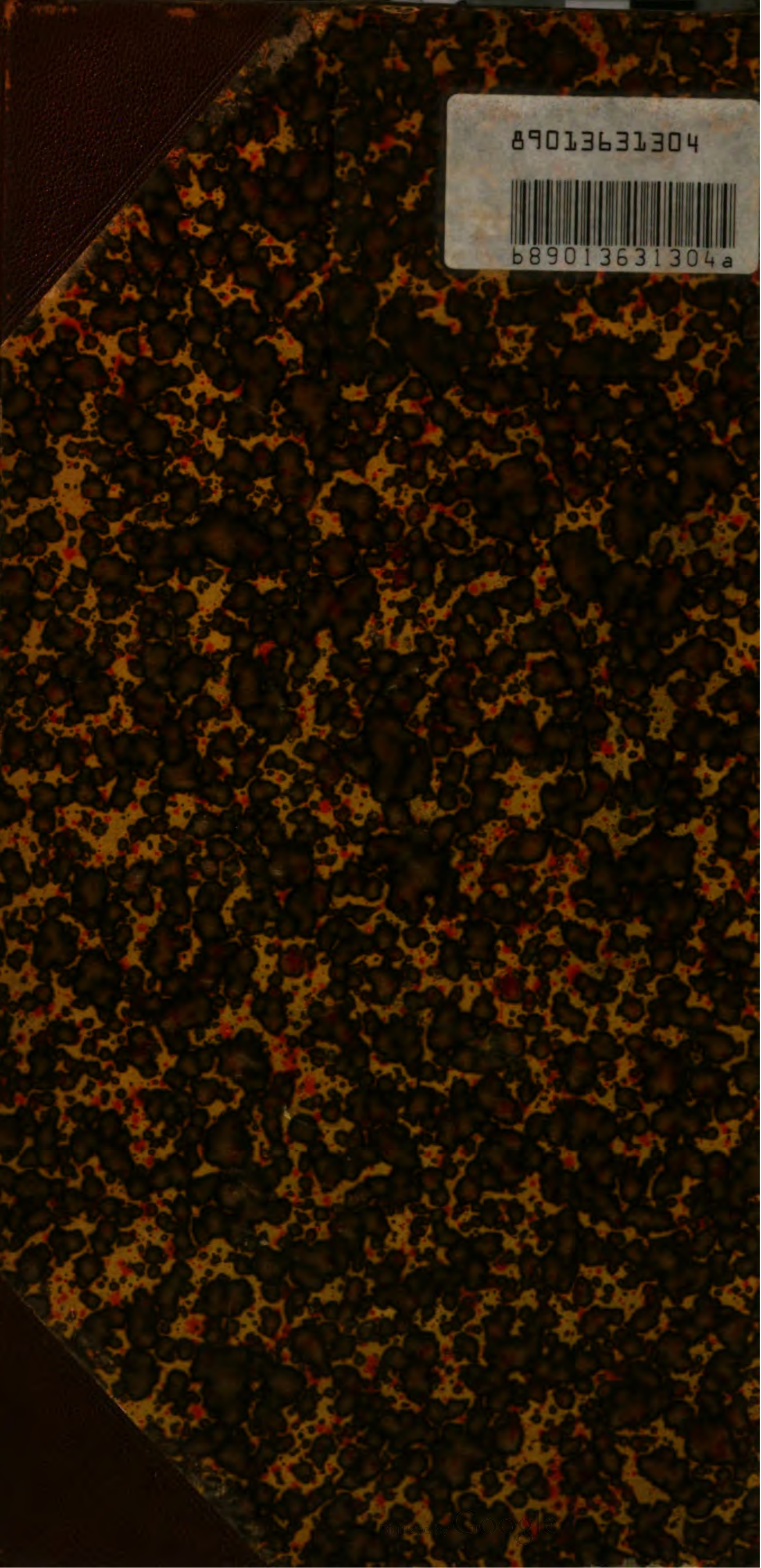
asleep (əsli′p), im Schlafe, eingeschlafen; fall-, einschlafen.
ass (as), Esel.
assist (əsi′st), beistehen.
asterisk (æ′stərisk), Sternchen (in Büchern).
astonish (əstǫ′niš), in Erstaunen setzen.
astray (əstre^{i}′), irre, vom rechten Wege ab.
at (æt), an, in, auf, um.
ate (ęt, e^{i}t), see eat.
Atlantic Ocean, (ətlæ′ntik o^{u}′šən), Atlantischer Ozean.
atmosphere (æ′tməsfîe), Atmosphäre.
attempt (ətę′mpt), Versuch.
attend (ətę′nd), besuchen.
attention (ətę′nšən), Aufmerksamkeit.
attentive (ətę′ntiw), aufmerksam.
attract (ətræ′kt), anziehen.
attributive adjunct (ətri′bi̯utiw æ′di̯əŋkt), Attribut.
aught (ǭt), etwas.
August (ǭ′gəst), August.
aunt (ânt), Tante.
author (ǭ′þə), Verfasser.
autumn (ǭ′təm), Herbst.
auxiliary verb (ǫgzi′li̯əri wœ̂b), Hilfsverb.
awake (əu̯e^{i}′k), (awoke), wecken, erwachen.
away (əu̯e^{i}′), weg.
awe (ǭ), Ehrfurcht.
awful (ǭ′ful), furchtbar.
awhile (əwa^{i}′l), eine Weile.
awoke (əu̯o^{u}′k), see awake.
awry (əra^{i}′), schief, verkehrt.
axe (æks), Axt.
azure (e^{i}′žə, æ′žə), azurblau.

B (bî).

babe (be^{i}b), (kleines) Kind.
baby (be^{i}′bi), (kleines) Kind.
back (bæk), Rücken.
back (bæk), zurück.
background (bæ′kgra^{u}nd), Hintergrund.
backwards (bæ′ku̯ədz), rückwärts.
bacon (be^{i}′kən), Speck.
bad (bæd), schlimm, schlecht.
bade (bæd), see bid.
bag (bæg), Sack.
bait (be^{i}t), Köder, Lockspeise.
bake (be^{i}k), backen.
baker (be^{i}′kə), Bäcker.
ball (bǭl), Ball.
Balmoral (bəlmǫ′rəl), 145 m von Aberdeen, die schottische Residenz der Königin Viktoria am Dee.
bank (bæŋk), Ufer.
baptize (bæpta^{i}′z), taufen.
bar (bâ), Stange; harbour-bar, Hafenbank.
bare (bę̂ə), kahl, bar, entblößt.
barefoot (bę̂ə′fut), barfuß.
bargain (bâ′gin), Handel, Kauf.
bark (bâk), Nachen, Kahn; bellen, Gebell.
barley (bâ′li), Gerste.
barn (bân), Scheune.
barrel (bæ′rəl), Faß.
basket (bâ′skit), Korb.
bath (bâþ), Bad, (Stadt Bath).
battle (bætl), Schlacht.
bay (be^{i}), Bai, Bucht.
Bayard (be^{i}′əd), (Namen).
be (bî), (was, been), sein, werden; I am to do, ich soll tun.
beach (bîtš), Strand.
beacon star (bî′kən stâ), Leitstern.
beak (bîk), Schnabel.
beam (bîm), Balken, Strahl.
bear (bę̂ə), Bär.
bear (bę̂ə), (bore, borne), tragen.
beard (bîəd), Bart.
beast (bîst), Tier.
beat (bît), (beat, beaten), schlagen.
beaten (bîtn), see beat.
beautiful (bi̯û′tiful), schön.
Beatrice (bî′ətris), Beatrice.

Verlag von Roth & Schunke (Roßberg'sche Buchhandlung), Leipzig

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.


89013631304
b89013631304a